

4

fatto negli

Studi e ricerche



della Scuola Friulana

MARZO - GIUGNO
1954
ANNO VII

PROVVEDITORATO AGLI STUDI
UDINE

Direttore della rivista: GIUSEPPINA BULFON — *Redattore:* MAURO MAURI
Comitato di redazione: Mario Argante, Alberto Bettio, Maria Bressan, Baldo De Monte, Claro di Marco, Armando Molinaris, Arialdo Morassi, Agostino Picot, Luigi Peresson, Edgardo Rocca.

SOMMARIO

ORIO VERGANI - Nausicaa e Robinson	pag. 153
ANTONIO VINCIGUERRA - L'insegnamento della storia nelle scuole elementari	» 157
ANGELO ZANELLO - Della scrittura	» 160
PAOLO TONUTTI - Didattica e ambiente (<i>continuazione e fine</i>)	» 163
ELIA BENACCHIO - L'esperimento di Paderno	» 166
SEBASTIANO MARTORANA - L'esperienza	» 171
GIACOMO MICONI - Esperienza personale del fanciullo e «centri d'interesse»	» 172
LUIGIA CORTESE GAMBINO - Il problema dei ragazzi difficili	» 176
GIOVANNI PUPPINI - La classe differenziale di Tolmezzo	» 182
LINA FINESCHE - Scuola all'aperto come scuola viva	» 184
FERNANDA SPRINGOLO - Cronaca della scuola all'aperto di Pordenone capoluogo	» 186
WALTER BURNING - Piccolo breviario dell'insegnante (<i>conti- nuazione e fine</i>)	» 190
GIOVANNI COMELLI - Storia del libro (<i>continuazione e fine</i>)	» 196
ARIALDO MORASSI - Breve relazione sull'organizzazione di classe	» 199
MOL. - Asterischi	» 201
Nota della redazione	» 202
Notizie varie	» 203
Segnalazioni librerie	» 204

« Studi e Ricerche della Scuola Friulana » è la rivista di tutti gli insegnanti. Pubblica scritti che abbiano in qualche modo rapporto con la scuola nell'intento di proporre e se possibile chiarire e risolvere quei problemi che, genuinamente educativi, interessano da un lato l'azione pratica degli insegnanti, dall'altro le strutture e le istituzioni di una società di cui la scuola è parte fondamentale. Esce ogni due mesi durante il periodo scolastico, quindi cinque volte in un anno. *La collaborazione è aperta a tutti* siano pure essi uomini che non facciano parte della scuola, ma ne siano comunque interessati. Chiunque lo voglia può scrivere chiedendo chiarimenti, facendo proposte, riportando fatti e notizie che possano interessare i maestri e, per essi, la scuola. Si cerca di rispondere personalmente o di pubblicare, nei limiti del possibile, ogni cosa ritenuta notevole. Possono anche essere inviate recensioni di libri, lavori degli alunni, esposizioni su problemi locali, cronache di manifestazioni varie. Inviare lettere e scritti *direttamente* alla redazione della rivista, via Luigi Moretti 2, Udine. I lavori non richiesti, anche se pubblicati, non si restituiscono.

STUDI E RICERCHE

DELLA SCUOLA FRIULANA

Anno VII

Marzo - Giugno 1954

Numero 4

NAUSICAA E ROBINSON

Per gentile concessione dell'editore pubblichiamo il seguente articolo di Orio Vergani tolto dal volume « I piccoli nel cuore dei grandi » edito a cura dell'Opera Nazionale « I piccoli di Padre Beccaro », nella ricorrenza del 50 anniversario della sua fondazione.

Il mio amico Marino Parenti, che porta il suo amore e la sua esperienza di bibliofilo verso i traguardi più singolari, sarebbe forse il solo in grado di rispondere ad alcune domande che vorrei fargli stamani: domande apparentemente oziose, se il « gioco delle interrogazioni » che l'uomo svolge sempre dentro di sé, non fosse forse il principio vitale del pensiero.

Quando è nato - vorrei chiedere a Marino Parenti - il libro di avventure per ragazzi? Cosa avrebbero inteso i ragazzi dell'antica Roma o dell'antica Grecia per romanzo, o poema d'avventure?

Quali sono i punti di contatto fra gli antichi poemi e i racconti « straordinari, dei quali, rivolgendosi ad un pubblico particolarmente infantile, si affollano i banchi dei librai dell'Ottocento? Si può immaginare che esistesse una « Iliade per i piccoli » e una « Odissea per ragazzi », o dobbiamo pensare che i piccoli e i ragazzi attorno al cieco Omero, si mescolassero al pubblico dei « grandi »? Bastavano, ai nostri antenati fanciulli, le favole di Esopo e di Fedro? E' stato forse Ercole il personaggio prediletto dei racconti che le antiche nonne ripetevano agli antichi nipotini, così come oggi il cinema favoleggia loro di Tarzan? E' esistito, sia pure attraverso una traduzione orale, un Pinocchio ellenico del quale si debba piangere la perdita? O, in tempi più vicini a noi, i fanciulli hanno avuto le loro « Canzoni di gesta », e un loro piccolo « viaggio dantesco » che riferisse la prodigiosa esplorazione nei tre regni dell'Aldilà? In una età in cui l'opera letteraria non aveva classificazioni distinte e ben distinte categorie di lettori come si hanno oggi, e addirittura non esisteva ciò che noi chiamiamo il « libro », ma solamente esistevano un papiro, una tavoletta di cera,

o addirittura la sola voce di un rapsodo vagabondo, su quali esempi di avventure si esercitava e si apriva la fantasia e l'emozione dei fanciulli?

Basta pensare a Nausicaa, che ascolta, nella reggia paterna, il racconto di Ulisse, per riportarci ad una visione di ciò che poteva essere, nei tempi pre-omerici, il fascino dell'avventura e quello dei loro racconti. Nausicaa è una adolescente, e, come donna, la sua anima serba ancora tutte intatte le fanciullesche capacità di immedesimarsi nel giro e nel gioco dell'immaginazione. Non è la realtà del racconto di Ulisse che affascina la giovinetta Nausicaa quanto il pretesto che esso dà all'immaginazione. Nausicaa ascolta, e ascoltando essa si fa, inconsciamente, compagna del viaggiatore straordinario che gli è accanto nelle sue imprese, nelle sue astuzie, nelle sue disgrazie, nelle sue vittorie. Il racconto del re marinaro, forse già stanco e grigio, fa di Nausicaa, nella piccola reggia della quieta isoletta dove egli è venuto, naufrago, ad approdare, la prima, la più dolce, la più entusiasta delle Ulissidi. Il racconto dell'eroe le ha premesso di « evadere » dal ristretto mondo dei giochi infantili fra le scogliere dell'isola, delle danze con le fanciulle amiche, dei lavori donneschi, ai quali le anziane la ammaestrano.

Parimenti, più tardi, un'altra donna - ma profondamente donna, questa - ascolterà il racconto delle avventure di un altro eroe. Vedremo la cartaginese Didone in ascolto di Enea. Vedremo un'altra avventura, agire, di riflesso su uno spirito. Nausicaa e Didone sono le due prime « ascoltatrici » di cui la storia della poesia ci tramandi il nome: fanciulla la prima, donna la seconda. Tutta la nostra simpatia va alla virginea gentilezza della prima: tutta la nostra pietà va alla seconda che potrebbe essere invocata come la prima « vittima » dei grandi racconti di avventure: la prima vittima di quei prodigiosi « fumetti » che sono i poemi dell'antichità.

Nei poemi omerici non si parla di fanciulli in ascolto. Ma ad un pubblico di fanciulli ha pensato un grande pittore, Corot, quando ha dipinto un quadro dedicato a mostrarci, entro la quieta ombra di un bosco, Omero che racconta ad un piccolo pubblico di pastori le storie di Achille e di Ettore. Quelli che ascoltano, nel quadro di Corot, sono fanciulli pastori, riuniti attorno al vecchio in mezzo al prato, mentre attorno le pecore brucano o si abbeverano al ruscello.

Ma quali erano, in tempi così semplici e di così semplici e limitate esperienze, i confini tra le stupefazioni e le immaginazioni della infanzia e le immaginazioni di una più consapevole età virile? Questi confini sono molto difficili da identificare anche oggi, in un tempo di classificazioni apparentemente ben definite e di esperienze vaste, complesse e amare. L'avventura straordinaria è oggi il pane di tutti i

giorni. Incontriamo Polifemo e Circe ad ogni cantonata. Con tutto ciò la nostra curiosità verso l'imprevisto e l'ignoto non resta meno intensa, l'amore per l'avventura si riflette nella nostra vita, nei modi più intensi. L'esplorazione della stelle e degli abissi marini ci affascina come, ottant'anni fa, i nostri nonni erano affascinati dalle avventure del « Nautilus » e degli aeronauti di « Cinque settimane in pallone ». Il fascino delle terre lontane, che la rapidità dei mezzi di locomozione rende tutte, ormai, vicinissime, resta press'a poco uguale a quella dei tempi in cui Bernardin De Saint Pierre raccontava la storia di Paolo e Virginia, De Foe quella di Robinson e del suo servo Venerdì, o il cantore Omerico la storia dello sbarco alle rive abitate dai Lotofagi. E, se da una parte vediamo l'arte inoltrarsi sui sentieri sempre più sottili dei viaggi dell'introspezione, dall'altra l'arte più popolare del mondo, quella che ha suscitato uguali emozioni nelle folle di cinque continenti attraverso la narrativa dell'immagine cinematografica, batte ancora e sempre più la grande strada maestra dell'avventura tutta imprevedibile e tutta movimento, la cui emozione e il cui mistero agiscono ugualmente sia nel cuore del ragazzo di Broadway che su quello del ragazzo di Tokio e dei loro genitori e nonni.

Mi riporto ai personaggi Omerici, e alle mie visioni di un pubblico di ragazzi che ascolta il cieco poeta vagabondo narrare di Achille e di Diomede, di Patroclo e dell'infingardo Paride, di Aiace il Telamonio e di Aiace Oileo, i due fratelli tanto dissimili, gigantesco e tardo il primo, agile ed astuto il secondo, entrambi eroici e generosi, veri prototipi di quelli che sono gli eterni personaggi destinati ad essere amati dai ragazzi in base anche alla possibilità di un confronto diretto con la realtà che è la loro vicina, la realtà dell'affetto e delle rivalità tra il fratello minore e il fratello maggiore. In rapporto ai tempi ha fatto andare in guerra, trascinati dal raggio di poesia affascinante di quello straordinario poema di propaganda che è l'« Iliade », molti più giovani Omero di qualunque altro poema o editto consolare o ragion di stato. Come si può pensare che Leonida ed Epaminonda, e Milziade e Temistocle, non avessero ascoltato, da ragazzi, le letture degli inebrianti canti Omerici? Io non so immaginarli attenti lettori delle favole di Esopo: o, se li vedo sorridere leggendo le storie delle volpi astute, delle cicogne ladre e dei topi insidiosi, non mi sembra che lo spirito di Esopo, che l'insegnamento di Esopo debba agire molto nella formazione del loro animo.

Li vedo, invece, ascoltare la storia del terribile duello tra Achille ed Ettore, e del fascino sanguinario e disperato di quella recare per tutta la vita l'impronta in cuore. E vedo il fanciullo che parteggia per Achille e che su lui si modella: e l'altro che è mosso alla commozione di Ettore. Vedo, insomma, piccole schiere di « Achillisti »

e di « Ettoristi » così come oggi, su basi di entusiasmi che vorrei dire più pedestri, vedo schiere di piccoli « Coppiani » contrastare con schiere di altrettanti piccoli « Bartaliani ». Ogni tempo ed ogni età hanno i loro diversi eroi e le loro diverse vie di entusiasmo.

Faccio un viaggio a ritroso nel tempo: mi ritrovo ad ascoltare Omero e mi ritrovo « tutto Ettorista ». La poesia e l'umanità universale di Omero si riconosce anche in questo: la sua opera è scritta in esaltazione delle virtù guerriere degli Achei, ma per lui anche il nemico è un uomo e può essere un eroe.

E l'avventura della « solitudine »? Anche questa è l'avventura che assomiglia immediatamente a ciò che può per primo agitare la fantasia del fanciullo. La paura, l'ansia, l'angoscia della solitudine sono l'avventura quotidiana del fanciullo. Alzi la mano chi non ha mai temuto, da fanciullo, di essere, se non abbandonato, dimenticato dai genitori: che non ha temuto di trovarsi sperduto in una città sconosciuta o smarrito in un sentiero solitario. L'angoscia della solitudine è la prima avventura che i fanciulli vivono come in un incubo: l'incubo di scoprirsi soli e il pensiero, ispirato dall'istinto di conservazione, di dover superare la paura e l'angoscia e di trovare il modo di sopravvivere in attesa di un soccorso.

Credo che questo spieghi il fascino, che mi sembra superiore a tutti gli altri fascini, esercitato sull'animo dei ragazzi dalla straordinaria avventura di Robinson Crusoe. La sua isola deserta non è che un'ora d'infanzia deserta, quando la casa è muta, quando i genitori tardano a rientrare, quando la sera si avvicina e il ragazzo è rimasto chiuso a chiave: le ombre della sera si avvicinano: ogni ragazzo è, in quel momento, un piccolo naufrago. Ma Robinson insegna a vincere il temibile spettro della solitudine e del silenzio, lui che è là, solo, sotto al suo grosso ombrello, sulle scogliere dell'isola battuta dalle onde. Robinson vince: e il bambino vincerà.

Più tardi scoprirà che infinite sono le « solitudini » nel mondo e che forse tutta la vita nostra non è altro che un viaggio dall'una all'altra isola deserta. Ma l'insegnamento di speranza di Robinson non sarà stato vano. Egli sarà il nostro compagno buono nelle più aspre avventure, e ci aiuterà a trovare tutti il nostro buon selvaggio Venerdì. Non ci sono isole deserte, egli insegnerà ai fanciulli incamminandoli a diventare uomini, dove l'uomo sia solo, purchè egli sappia credere, ed essere cioè la creatura illuminata cui la fede ha dato la coscienza che Qualcuno ci è sempre accanto e veglia su noi e sull'anima nostra.

ORIO VERGANI

L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA NELLE SCUOLE ELEMENTARI

Le presenti note vogliono avere un semplice carattere orientativo, e però non possono aspirare ad una compiutezza risolutiva di tutto il problema dell'insegnamento della storia nelle scuole elementari; anzi esse vogliono dare delle indicazioni di carattere contenutistico, ponendo in termini di esperienza scolastica il problema di quello che si dovrebbe insegnare e non il problema di come si dovrebbe insegnare: si tratta di un problema di argomenti scolastici e non di didattica, anche se poi alcuni termini didattici si chiariscono nell'esposizione dei temi.

Miguel De Unamuno, rievocando con calore di sentimento la sua formazione intellettuale, ci ha lasciato delle osservazioni interessanti sulle condizioni della scuola spagnola della seconda metà dell'Ottocento. Parlando dell'insegnamento della storia, il De Unamuno non riesce a tener nascosto un senso di viva insoddisfazione per il modo con cui quell'insegnamento veniva attuato: la sua critica sta nel desiderio, esplicitamente espresso, di far iniziare lo studio della storia non dalla preistoria di popoli lontani dall'interesse dell'animo infantile, ma dalla storia della propria città (De Unamuno, « Il fiore dei miei ricordi », Firenze, Vallecchi, 1947). Il De Unamuno non era un pedagogista e questo fatto potrebbe far ritenere paradossale la sua proposta, specie se la si completi con delle innovazioni che un tecnico è costretto a considerare con giustificato sospetto. Ma così non è, soprattutto perché il nucleo della sua proposta è oggi sostanza dell'insegnamento e perché non si troverà mai - almeno è sperabile - un maestro che pretenda di parlare a dei ragazzi di otto o nove anni dei Caldei e degli Assiri e dei Babilonesi.

Poiché è impossibile che la mente infantile possa arrivare all'intelligenza storica degli avvenimenti passati e presenti, è un errore grave usare, quando ci si rivolge a dei bambini, dei termini che, diventati familiari per consuetudine scolastica, presentano, dinanzi allo sguardo dell'intelligenza critica, un contenuto molto discutibile e variamente interpretato. Evidentemente, la disinvoltura con cui nei gradi più bassi della scuola italiana si fa uso di termini come Feudalesimo, Repubbliche marinare, Rinascimento, Riforma e via dicendo, dipende da quella sorta di pigrizia mentale, che acquisita nella scuola media, ci accompagna per tutta la vita e si fa sentire in noi ora come urgenza di far presto per essere a posto con un mediocre dovere burocratico (il cosiddetto svolgimento del programma), ora come inconscia tendenza a dare a quei termini un preciso contenuto storico: in

ogni caso essa è indice di scarsa preparazione culturale e di assenza di controllo sui risultati che si ottengono dalla nostra quotidiana azione didattica.

Invece non dovrebbe esserci preoccupazione per lo svolgimento del programma, perché quello ministeriale, lasciando largo margine all'iniziativa didattica del maestro, è puramente indicativo, mentre l'accertamento del superiore didattico non vuole misurare la quantità degli argomenti spiegati ma il grado di evoluzione spirituale di una scolaresca. In altri termini, non si tratta di conoscere tutta la storia, ma solo quella parte di essa che possa essere assimilata dalla fantasia dei bambini.

Le avvertenze ai programmi didattici mettono in guardia l'insegnante dinanzi al pericolo di dare all'insegnamento della storia un carattere astratto e marginale rispetto ai reali interessi dei bambini. Nello stesso tempo si afferma l'intima connessione esistente tra l'insegnamento della storia e quello della geografia. E' evidente che tali indicazioni didattiche scaturiscono dalla esigenza di concretezza culturale e dalla riconosciuta necessità di superare la concezione frammentaria del sapere.

Per raggiungere la finalità che i programmi ministeriali assegnano all'insegnamento della storia, non è necessario che della storia si abbia un concetto rigorosamente esatto; ciò soprattutto perchè si deve evitare un dannoso compromesso spirituale, consistente nel pensare in un modo e nell'insegnare in un altro. Non si ritiene quindi indispensabile la pregiudiziale del Lombardo-Radice, il quale si domanda se si possa insegnare storia ai bambini e poi, quando sembra di dovere escludere tale possibilità, viene a dirci che la cosa diventa possibile « con uno speciale insegnamento, il cui compito è di venir *tentando* (il corsivo è del Lombardo-Radice) la totale visione dello svolgimento della vita ». Come se tutti gli insegnanti fossero degli specialisti o come se l'insegnamento elementare richiedesse, in generale, degli specialisti! Come si vede, il Lombardo-Radice, che per i problemi della scuola elementare ha prospettato sempre delle felici soluzioni, questa volta è dovuto espressamente ricorrere alle magie combinatorie dell'idealismo gentiliano per mettere d'accordo il suo scientifico concetto della storia con la realtà dell'insegnamento elementare della stessa storia.

Lo stesso Lombardo-Radice avverte che bisogna evitare l'errore didattico di insegnare la storia « per episodi staccati e per biografie », sicché tenuto conto delle capacità dell'apprendimento infantile e dello svolgimento millenario della storia umana, non si vede da che parte incominciare e dove finire, a meno che il potere magico dell'attualismo gentiliano non renda improvvisamente tutto chiaro allo spirito infantile.

Il problema dell'insegnamento della storia non è un problema filosofico perché il maestro, nell'accingersi a guidare i suoi allievi nel mondo passato, sa, non per filosofica informazione ma per constatazione di pratica scolastica, che bisogna dare una individualità alle cose di cui si parla, anche quando il discorso verte su di una serie di concetti con i quali si intende dare un volto a un determinato periodo storico. In tal modo si comprende come sia estremamente difficile evitare di insegnare la storia senza far ricorso alla biografia o al periodo storico. Anzi pare che a questo proposito possa illuminarci quello che si è detto del De Unamuno all'inizio di queste note: incominciare dalla storia della propria città, perché si tratta di un soggetto che è familiare alla mente dello scolaro.

Ora, se la scuola è espressione della società nella quale essa agisce, è chiaro che i sintomi rivelatori della decadenza sociale sono da ricercarsi nel meccanismo della scuola, che è più semplice di quello sociale e perciò più facile ad analizzarsi. In tal modo si è portati a guardare alla scuola come allo strumento indicatore del grado di funzionamento di una determinata società. Così non si può non deplorare quell'eccesso di nazionalismo che si ostina a servirsi della scuola per diseducare coloro che nella società futura dovranno stare al centro di un'associazione organizzata sulla comprensione internazionale e sul reciproco aiuto. Il nazionalismo dovrebbe essere soltanto il pizzico di sale con cui vanno condite le cose nostre, al fine di dare ad esse quella vivacità senza la quale si presenterebbero con volto appannato e smorto.

Allora perché persistere, contrariamente a quanto è esplicitamente prescritto dai programmi ministeriali, nell'esposizione delle guerre più o meno sciagurate quando si ammette in sede teorica che la storia della civiltà umana non è fatta di guerre? E come si fa a non guardare con occhio di immenso stupore quell'autorità scolastica che, in occasione di una ennesima dichiarazione tripartita per la questione di Trieste, ha, con lettera circolare, invitato gli insegnanti dipendenti a commemorare l'imminente entrata delle truppe italiane a Trieste? Noi ci permettiamo di credere che il sentimento nazionale consista in cose molto più serie dell'umiliante via per la quale pare che si debbano riparare le nostre ingiustizie. Si può quindi ritenere sbagliato il sistema di coloro che insegnano la storia sulla base di notizie più o meno fantasiose che l'aneddotica provinciale ha raccolte intorno, ai vari Pier Capponi, Balilla, Pietro Micca e così via. L'insegnamento della storia è difficile: se non si è sicuro di farlo bene, lo si sostituisca con la narrazione di quelle favole che, dispiegando dinanzi alla fantasia infantile un mondo meraviglioso e cordiale, hanno il potere di rasserenare lo spirito. Anche questa è educazione.

ANTONIO VINCIGUERRA

DELLA SCRITTURA

Mi trovavo, parecchi anni fa, in una cittadina di provincia e alloggiavo in una pensione che, a preferenza, era frequentata da uomini della scuola. Fra gli altri, sedeva, alla non lauta mensa, un caro, vecchio professore di lettere che, per essere costantemente in disaccordo coi tempi nuovi e con qualche igienica consuetudine, finiva col porsi in conflitto, non sempre impunemente, anche col proprio stomaco. Portava costui, talora, a tavola i compiti dei propri alunni e lì, fra una portata e l'altra, eseguiva le correzioni. Accadeva pertanto che, il valente uomo, brandendo la matita rosso-blu col gesto vendicatore d'un mitico eroe che trafiggesse colla invitta lancia un drago mostruoso, bistrattasse quei poveri, innocui fogli che aveva sotto gli occhi con segnapci d'ogni forma e dimensione, accompagnando l'atto con dirompenti epiteti che culminavano in frasi come questa: « To', prendi, bestia, così imparerai a scrivere, risparmiandomi di ammattire a decifrare i tuoi illeggibili scarabocchi! ».

Noi, commensali, ammiccavamo, più divertiti che sorpresi, a quella intermittente sfuriata, ben sapendo che tosto il dabben uomo, tirate a riva le reti dalle invero non fitte maglie, avrebbe, in piena bonaccia di spirito e con scrupolosa obiettività, sceverato il giusto dall'ingiusto di tutte quelle feritacce inferte, in rosso e blu, ai poveri fogli, trasmodando anzi in indulgenza compensativa nei confronti degli errori vero e propri.

Dubito molto che ora il caro, vecchio professore, sulla cui calva, levigata testa senatoriale traspariva, rendendosi quasi plasticamente manifesto col turgor delle vene, il corrucciato pensiero, avrebbe motivo di placare lo spirito pugnace alla vista della scrittura dei nostri alunni, e penso, invece, che la sua vindice matita non basterebbe più a colpire, inesorabile, nella scuola e fuori, a dritta e a manca, tutti coloro che fanno scempio della grafia deformando, se non addirittura *inventando*, le lettere dell'alfabeto.

E' infatti giocoforza riconoscere che, presentemente, assistiamo, più o meno rassegnati e impotenti, a un progressivo, impressionante imbarbarimento della scrittura, talchè è facile prevedere come, continuando di questo passo, fra non molto, ognuno scriverà per se stesso soltanto, trascurando di poter essere compreso dagli altri.

Conviene dunque riandare al ricordo di quel lontano, eloquentissimo gesto di protesta per trarre l'incentivo a un'affermazione che tenga alfine conto d'un'esigenza imprescindibile che non è soltanto di forma, ma anche di sostanza, che non s'appone ai principi della

Riforma scolastica, ma anzi li riconferma sul terreno stesso del loro pratico conseguimento.

Non è più oltre ammissibile che nella scuola si trascuri l'insegnamento della scrittura con gli speciosi e comodi pretesti della libera manifestazione soggettiva da rispettare, della grafia che deve adeguarsi a tradurre le caratteristiche spirituali, psicologiche del discente ecc.

La libertà dell'alunno, in questo caso, non corre proprio alcun pericolo, sempre che non la si voglia identificare con quello stato d'insofferenza anarchica di chi elegge l'arbitrio a proprio simbolo, rifuggendo, per diseducazione o abulia, da qualsiasi ordinata determinazione che provenga da un pressante e autonomo convincimento indirizzato a migliorarsi. Se il pericolo di cui sopra esistesse, si dovrebbe convenire che anche l'intervento per ottenere la pulizia degli alunni e vincere nel modo più conveniente (e talvolta drastico) la riluttanza di qualcuno ad affrontar l'acqua è abusivo e che, del pari, arbitrario è l'esigere l'osservanza delle regole grammaticali, lessiche, morfologiche, fonologiche ecc., visto che ognuno potrebbe pretendere d'usare *una sua lingua* nei rapporti con i propri simili.

Sennonchè bisogna ammettere come, così ragionando, ci si avvii all'assurdo e come non valga proprio la pena di arzigogolare sul fatto della libertà conculcata a proposito dell'insegnamento della scrittura, chè, altrimenti, si offrirebbe ampio motivo a una parodia della celebre frase pronunciata, in circostanza memorabile, dalla girondina madame Roland sul significato che viene attribuito, talvolta, alla parola libertà.

D'altra parte, non si può disconoscere che anche con la bella scrittura si educano (e come!) le doti spirituali nel fanciullo. Se infatti un indirizzo pedagogico propugna la necessità di questo insegnamento per scopi positivo-utilitaristici e ravvisa in esso un mezzo idoneo a formare l'occhio, ad allenare la mano ecc., non è possibile che, per converso, altro indirizzo derivato da opposta dottrina filosofica, non debba accettare che scrivere bene significa essere educati alla diligenza, alla precisione, all'ordine, alla correttezza, al senso della responsabilità obiettiva ecc.

Ora, chi può mettere in dubbio che diligenza, precisione, ordine, correttezza e senso delle responsabilità obiettive non siano doti del carattere e che, pertanto, la scrittura non debba essere considerata come un fatto esteriore bensì, ma che sta in diretto rapporto con un grado di perfezione morale ed estetico, interiormente raggiunto? E chi può escludere che per il fanciullo, molto spesso, lo scrivere male non significhi eludere la propria responsabilità diretta, tentando di

coprire coll'imprecisione grafica uno stato d'incertezza e di soggezione di fronte a una prova per la quale si sente intellettualmente impreparato?

Checchè si pensi e si faccia non è davvero possibile dissociare la scrittura dal processo educativo!

Lasciamo perdere dunque le varie obiezioni che dovrebbero, per essere giustificate, riguardare, se mai, *il metodo* per l'apprendimento della grafia e ribadire il concetto che, anche per questo insegnamento come per tutti gli altri, vale il principio che non ci deve essere costrizione dall'esterno sul discente, ma autodeterminazione dello stesso nella ricerca preferenziale degli esercizi, a seguito d'interessi d'ordine spirituale, estetico, positivo ecc. sapientemente suscitati in lui; e accettiamo invece il fatto inderogabile che la scrittura è una regola codificata dalle consuetudini e perfezionata dalle esigenze e che, come tale, bisogna scrupolosamente osservarla e farla osservare acciocchè, sulla carta, un'O sia un'O e non una Q, un 2 sia un 2 e non un 8, e le maiuscole siano maiuscole e non grafici tracciati da un sismografo e registratori sommovimenti tellurici di estrema violenza.

Vorrà dire che come nella manifestazione fonica il timbro, le modulazioni, le inflessioni della voce restano soggettive, così nella scrittura i segni potranno pur sempre mantenere le peculiari caratteristiche d'ogni individualità senza per questo discostarsi dalla regola comune rendendosi illeggibili.

So che quanto ho scritto non otterrà il consenso specialmente di chi è portato, per indole, a ragionare... in senso unico; ciò nondimeno, confido che non manchino neppure coloro che vorranno prospettarsi il problema ai fini dell'auspicata soluzione. Per stimolo a essi soprattutto, riporto, concludendo, quanto a pagina 36 del suo prezioso volume « La scuola del fanciullo » edito da Angelo Signorelli scrive, sull'insegnamento della scrittura, con la competenza che gli è universalmente riconosciuta, il chiarissimo professor Carmelo Cottone: « Come occorrono gli esercizi di pronuncia, di articolazione e di intonazione della lingua parlata, occorrono gli esercizi di lettura e di scrittura, per impadronirsi rispettivamente del meccanismo della lettura e della scrittura, fino a quando lo strumento non costituirà più un ostacolo nella via dell'espressione.

Qualunque metodo si adotti è necessario reagire contro il pres'apochismo e il lasciar correre di certe scuole nei confronti della scrittura: la scuola deve insegnare al fanciullo a scrivere bene e con speditezza. La regolarità della scrittura non è soltanto una necessità pratica, ma anche una necessità educativa che opera sullo spirito e crea abitudini di ordine e di chiarezza ».

ANGELO ZANELLO

DIDATTICA ED AMBIENTE

(Continuazione da pag. 108)

E quando scrivo ambiente, intendo significare non solo l'ambiente materiale che circonda il fanciullo, la casa con la sua disposizione ed i suoi oggetti, il cortile, la strada, le case del paese o della città, le piazze, il paesaggio intorno, ma l'ambiente geografico con il suo clima, il suo cielo; l'ambiente affettivo, la famiglia ed i sentimenti che regnano in essa; l'ambiente culturale che vive intorno al ragazzo e nel paese; l'ambiente religioso nella famiglia e fuori famiglia; l'ambiente sociale in tutte le sue espressioni: dal lavoro del padre al lavoro dei vicini e dei paesani, la vita e l'attività nel paese, l'aspetto del traffico e delle relazioni sociali, il livello culturale e sentimentale e sociale dei compagni di giuoco e di scuola, le visioni che sotto le vesti delle scene, dei giornali, dei films si offrono allo sguardo del fanciullo. Se l'ereditarietà psico-fisica è importante nell'educazione, è fondamentale però, sì da deviare e modificare il fatto ereditario, la influenza dell'ambiente. Il fanciullo è una spugna che assorbe, è una perfetta macchina ricevente che ritrae e conserva fin le minime impressioni e dal coordinamento e sintesi di esse forma la propria personalità. Molte di tali impressioni si collocano nel subcosciente, però non si dimentichi che il subcosciente è uno dei più grandi fattori dell'educazione e della formazione della personalità.

Si avranno delle influenze dell'ambiente passato in quanto questo influenza e determina il presente, influenze quindi implicite nel presente. Si avranno influenze dell'ambiente passato sollecitando il sentimento e la fantasia, ma è soprattutto l'ambiente presente che influenza la psiche del fanciullo.

Ambiente presente che egli coglie nei suoi aspetti reali attraverso le immagini dei sensi. Le rappresentazioni del fanciullo sono di cose e di fatti e di sentimenti ambientali, non di teorie ambientali.

Dal vedere, dal toccare, dal sentire, dal constatare è influenzato il bambino ed anche la fantasia ed il sentimento debbono appigliarsi e partire dal concreto se vogliono influire sulla psiche sua.

I suoi primi interessi, le sue prime tendenze, si svolgono entro l'ambiente, con direttrici d'ambiente, sono interessi d'ambiente, resi distinti, fanciullo da fanciullo, dall'ereditarietà, dal maggiore o minore sviluppo psico-fisico ma sempre volgentesi a qualche aspetto e manifestazione entro l'ambiente.

Il fanciullo si presenta a scuola a sei anni legato, con il suo intelletto, il suo sentimento, all'ambiente che gli è entrato, diremo, nel sangue e si è sostanziato con esso e con il suo spirito. Entra nella scuo-

la diffidente perchè il suo ambiente sinora non conteneva la scuola. E' un istintivo bisogno di difesa della sua incipiente personalità. Cominciate sin da allora, con ottusa adesione a programmi che solo dovrebbero servire di guida generale, ad allontanarvi dall'ambiente, a voler creare un ambiente nuovo allo scolaro e creerete in lui uno squilibrio che, se non molto sentito da chi come nei collegi, è tutto il giorno immerso nell'atmosfera nuova, è però fortemente sentito da chi, com'è nella quasi totalità delle nostre scuole, vive nel suo ambiente la maggior parte della giornata, al di fuori della scuola. Creerete con questa crisi la mentalità d'insofferenza e d'inganno che vige nelle nostre scuole, creerete il distacco fra maestro e scolaro.

Per fortuna c'è un adattamento parziale del maestro all'ambiente, c'è un adattamento parziale del fanciullo alla scuola. resi possibili da una certa comunione di affetti che sorge tra maestro ed alunno, c'è però sempre la noia e la mancanza di interesse e la stanchezza se non in continuità, certo troppo frequente. E nessun maestro può affermare il contrario.

Ed allora immergiamo il programma nell'ambiente, anzi traiamolo dall'ambiente.

Il programma allora non sarà altro che una chiarificazione delle impressioni ed esperienze proprie del fanciullo, sarà una analisi di esse, sarà un inquadramento di esse nel loro valore e nella loro espressione religiosa, civile, linguistica, storica, geografica, economica, estetica.

Partire dal reale, dal concreto, dall'esperienza del fanciullo e non da quella dell'adulto che è esperienza ormai razionale, presente e passata, esperienza ormai codificata. Non partire, quindi, dall'esperienza già acquisita dall'umanità ma dagl'inizi di essa che è esperienza dell'individuo fanciullo.

Ad un dato momento si rende necessario uscire dall'ambiente vicino per proiettare lo sguardo sull'ambiente più lontano: religioso, geografico, economico, storico, sociale. Allora, e qui parlo del programma e della didattica soprattutto nella classe quarta e quinta e per certi aspetti anche nella terza, l'insegnante si domanda: « Come fare? ». Osserviamo l'ambiente locale: esso, attraverso la storia sua, attraverso la sua vita religiosa, civile, attraverso il fenomeno emigratorio, i traffici, le industrie, attraverso le sue attività ed il suo aspetto, riconduce all'ambiente più vasto: Provincia, regione, stato, continenti, mondo intero nei quali è immerso e senza i quali e senza i rapporti con i quali, si noti bene, non sarebbe nemmeno quello che esso è. Si noti che l'ambiente che circonda il ragazzo vive di questi rapporti extra ambiente e che essi sono divenuti non fatti occasionali, come poteva essere in certi periodi storici di economia prettamente naturale, terriera, ma fatti continui. Appunto per ciò, per la fisionomia

psichica maturatasi nell'ambiente e consustanziata di esso, il fanciullo è portato naturalmente, pur restando entra il suo ambiente, a volgere lo sguardo fuori di lui; basta fargli osservare più analiticamente i rapporti con l'extra ambiente. Ed allora, per naturale curiosità e per naturale bisogno di espansione del proprio io, il fanciullo sentirà l'interesse per l'al di fuori. E' sapienza didattica questa, è processo metodico che non è difficile, solo che il maestro voglia tener presenti i principi che ho esposti, voglia tener presente che non è il fanciullo che deve adeguarsi alla mentalità dell'adulto ed ai programmi ma è l'adulto e il programma che devono adeguarsi alla mentalità del fanciullo. Non si abbia timore dell'infantilismo, il fanciullo non è statico ma è teso a divenire adulto ed il nostro adeguamento ad esso è un adeguamento dinamico teso insieme, col fanciullo, a raggiungere il traguardo che è la formazione della mentalità dell'adulto che, però, si noti bene (e non lo si nota bene purtroppo) non è compito della scuola elementare.

Non si violi la legge della natura: la natura va per gradi. Il primo, direi l'unico centro di interesse del fanciullo, è il suo ambiente. Potremo noi accordare il programma ministeriale con lo studio dell'ambiente? L'ambiente in tutti i suoi aspetti fornisce spunto a cognizioni e ad esercitazioni riguardanti ogni materia. L'ambiente rimanda a conoscenze extra ambientali e ad esercitazioni interessanti tali conoscenze e lo studio dell'ambiente può informare anche i programmi delle scuole elementari superiori. Tali conoscenze e tali esercitazioni non seguiranno pedissequamente l'organizzazione progressiva del programma, però lo toccano in tutti o quasi tutti i punti. I fanciulli che avranno sentita l'aritmetica, la geometria, la religione, la storia, la geografia, avvenimenti e fatti lontani, nella loro dipendenza con l'ambiente loro e quindi avranno sentito le regole e le nozioni come cose vive e non morta erudizione, volentieri e facilmente assorbiranno la sintesi che il maestro, sulle tracce del programma ministeriale, compirà ad inquadrare tutte le scoperte e le cognizioni rapsodiche espresse. Sarà questa la vera sintesi che segue all'analisi ottenuta con l'osservazione e con il fare dell'alunno. E sarà una sintesi unitaria perchè lo studio dell'ambiente è condotto nell'unità di tutte le materie, perchè l'ambiente risulta appunto dall'unione di tutte le espressioni umane testimoniate dalle materie di insegnamento.

Ho voluto porre i principi a giustificarla e a convalidarla, principi tratti dallo studio della vita del fanciullo stesso, vita che deve continuare nella scuola se si vuole che essa sia formatrice, oltre che formatrice, e desti l'amore alla scienza ed insegni il metodo di acquistarla, giacchè questo, nell'ambiente sociale moderno, è uno dei principali compiti della nostra scuola.

PAOLO TONUTTI

CONCORSO DI “STUDI E RICERCHE”

La relazione della maestra Elia Benacchio che qui di seguito pubblichiamo è stata segnalata come meritevole di elogio dalla Commissione giudicatrice. L'esperimento è stato tenuto in una classe post-elementare delle scuole di Paderno e i suoi risultati hanno messo in particolare luce la competenza e la consapevolezza dell'insegnante alla quale rinnoviamo i nostri rallegramenti.

Relazione di un esperimento di scuola attiva effettuato nel corso dell'anno scolastico 1952-53 nella Scuola post-elementare di Paderno

Da due anni svolgo la mia opera educativa nelle classi post-elementari femminili di Paderno.

Ho seguito l'indirizzo del Direttore Zanini realizzando nella scuola la sua idea informatrice: idea di una scuola attiva, intesa a dare un'educazione sociale; a formare e rispettare la personalità dell'educando e ad estendere l'opera educativa fuori della scuola nella famiglia e quindi nella società.

L'attivismo si presenta sotto un duplice aspetto: attività intellettuale e attività pratica. Due aspetti di un unico processo i quali non possono essere separati, ma influiscono reciprocamente e complementariamente l'uno sull'altro.

Infatti l'attivismo concepito solo sotto l'aspetto intellettuale, pur essendo di per se stesso altamente formativo, non sarebbe mai completo. Il fanciullo si appassiona alla conquista di un sapere proprio quando quel sapere scaturisce dalla esigenza di risolvere problemi che il fanciullo sente come propri; in definitiva molto spesso il fanciullo desidera sapere per poter fare.

In questo senso si ha la scuola del lavoro che ha trovato piena attuazione nelle mie classi dove il lavoro stesso è l'anima di ogni insegnamento.

Il lavoro manuale, salvo alcune eccezioni, non è ancora entrato nella scuola. L'ostacolo maggiore, a quel che si dice, è la mancanza di attrezzatura e di preparazione da parte di noi insegnanti; io direi soprattutto la sfiducia di molti maestri nel valore pratico, economico e sociale del lavoro manuale nella scuola. In genere, non si osa contraddire apertamente le teorie di un Dewey o di un Kerschensteiner, ma nel segreto della propria aula si preferisce guardarsene e, per quanto riguarda il lavoro ci si limita a far eseguire agli alunni lavoretti a traforo e alle bambine imparaticci. Questi sono buoni esercizi

di pazienza, utili ad educare la mano e l'occhio, ma non hanno nulla in comune con quella attività che domani questi bambini saranno destinati a svolgere nella vita.

Non intendo dire che nella scuola si debba insegnare un mestiere, ciò non sarebbe possibile, nè voluto da nessuno. Nella scuola si deve solamente insegnare ad amare l'attività; a provar piacere nel produrre una cosa, nell'essere utile agli altri; a conoscere e rispettare la fatica attraverso lavori manuali.

Sono questi i sentimenti che io cerco di coltivare nella mia scuola, senza i quali non potrei affermare di avere educato le fanciulle alla vita, nè d'aver contribuito al risanamento della società. Purtroppo anche nella nostra Italia, la cui principale ricchezza dovrebbe fondarsi nel lavoro, la vita oziosa è il fine a cui troppi aspirano. E sono troppi i padri e i fratelli delle mie alunne, e fanno veramente pena, che per aver considerato avvilente per loro ogni forma di lavoro manuale, vivono nella miseria, aspettando qualche impensato colpo di fortuna, quando non vivono nella disonestà.

Tenendo presente tutto ciò ho procurato di mettere le fanciulle in condizioni tali che possano crescere con la sana convinzione della necessità e della nobiltà del lavoro.

Il lavoro non è solo una necessità della vita, ma anche una esigenza della costituzione stessa dell'uomo di cui soddisfa al bisogno di autonomia ed iniziativa. Esigenze insopprimibili che si manifestano nel bambino fin dai primi anni col desiderio di fare, di costruire e magari di distruggere. Sono convinta che questo desiderio, nella scuola si può assecondare attraverso il lavoro; come attraverso il lavoro si può giungere alla traduzione in pratica delle nozioni teoriche, che vengono ad essere valorizzate agli occhi del fanciullo, chiarite e assimilate con minor sforzo. Ecco perchè il lavoro, più che essere considerato come una materia a sè, nelle mie classi è stato l'anima di tutte le altre materie.

Nella mia scuola, attraverso il lavoro, la famiglia ha potuto meglio conoscere la propria figlia e di comune accordo con la scuola, indirizzarla a quelle forme di attività manuali che le saranno proprie per tutta la vita, e poichè non c'è attività in cui la fanciulla scopra tutta se stessa come nel lavoro, ho dimostrato ai genitori invitati individualmente a studiare le alunne mentre lavorano, la possibilità di fare una messe copiosa e preziosa di osservazioni sulle disposizioni naturali dell'alunna, sulla capacità di resistenza fisica, sul suo spirito di iniziativa, sul senso di disciplina, su tutte quelle tendenze sociali nelle quali è la base delle future donne. Ho dimostrato alla famiglia il valore del lavoro serio, del lavoro che è fatica, qualche volta pena, ma anche gioia, del lavoro che fortifica.

Presento ora la mia classe composta di alunne un po' abbandonate a se stesse e di condizioni economiche indigenti, talvolta misere, che nella scuola trovano protezione e comprensione.

Sono diciotto fra settima e ottava classe: l'età è delicata; il carattere si manifesta in pieno. Ci vuol tatto: ognuna ha bisogno di essere presa a suo modo, in genere con dolcezza, ma con fermezza, tutte hanno bisogno di molto affetto e compatimento. Son trattate da piccole donne, e per ciò si sentono importanti e orgogliose. A poco a poco ho potuto fare di loro tutto ciò che volevo tanto era grande il loro attaccamento alla scuola.

Innanzi tutto divido il lavoro per gruppi.

Interrogo le alunne: — Che cosa vuoi fare? perchè? perchè lo fai volentieri?

Ogni ragazzina sceglie ciò che le piace fare; per bisogno di creare (disegno, pittura...) perchè trova utile il suo lavoro, per sè, per la famiglia, per la casa (rammendo, rattoppo, vestito, decorazione di un vaso...).

Nessuna si ferma in un gruppo di lavori. Ciascuna vuol provarli tutti. Io non intervengo se non interrogata o chiamata a dar consigli; tutte però spontaneamente chiedono il mio parere.

I° GRUPPO

Lavori domestici — Dal rammendo, rattoppo e riduzione di vestiti usati, alla confezione di biancheria, camicette, vestitini in tela e alla tessitura; dalle lezioni illustrate di economia domestica alle prove pratiche di cucina.

Perchè questi lavori? La fanciulla impara a tener bene e con buon gusto, benchè semplicemente, la propria persona e la propria casa. Si rende utile ai famigliari perchè rattoppa o rammenda la giacca al babbo, lo strappo al grembiule della sorellina. Impara a guadagnar qualcosa per sè con le proprie mani (infatti lo scorso anno è stato realizzato fra le alunne un guadagno di alcune migliaia di lire confezionando sciarpe a telaio, scialletti a uncinetto, sporte per ordinazione).

Sceglie il modello di un vestito, di una camicetta... che piace; chiede se piace a me, « sì, rispondo, ma senti anche il parere della mamma ».

Viene il giorno dopo contenta perchè « la mamma ha detto che è bello »...

Si disegna il modello nei suoi pezzi, si calcola quanta tela occorre e quanto si spenderà. Si impara a tagliare con la massima economia di stoffa sapendo mettere bene il modello e si cuce. La piccola sarà orgogliosa di aver indossato un capo confezionato da lei.

Non voglio fare delle sarte, ma far nascere nella scuola la passione per il lavoro, passione che dà il suo frutto nella casa oggi è più ancora domani.

La scuola deve far apprendere alle alunne a saper lavorare più che farle lavorare.

II° GRUPPO

Lavori artigiani — Sporte per la spesa, ciabattine, tappeti con car-
tocci di granoturco.

Valorizza i prodotti nazionali, diffondendone la vendita per incoraggiare le piccole artigiane.

Non è il lavoro artigiano ancora fonte di benessere individuale e collettivo in tanti borghi e villaggi e piccole città d'Italia?

III° GRUPPO

Disegno e decorazione in vasi di terracotta e di piatti sia in terracotta che in legno.

Perchè questo gruppo? Forse qualcuno può trovare inutile tale iniziativa. Invece io ho constatato che soddisfa il bisogno di creare, educa il senso artistico naturale nel fanciullo e il buon gusto e l'amore per la casa che vogliono pulita, ma anche bella; la casa bella è l'ambizione della donna.

La maestra conosce l'animo delle alunne attraverso tutto il lavoro, specialmente nel suo disegno e nei suoi tentativi di pittura; e attraverso il lavoro, e per mezzo del lavoro, lo educa alla vita civile. in ogni momento della giornata, dando ad ogni atto un alto valore religioso e morale.

« Presta l'ago alla compagna che lo ha perso, regala una gugiata del tuo filo per terminare un lavoro, aiuta la compagna che vorrebbe fare, ma non ne ha la forza ».

« Fa agli altri ciò che vorresti fosse fatto a te ».

IV° GRUPPO

Quasi tutte le alunne studiano *dattilografia*. Alla macchina si sentono grandi!

Qualcuna sogna forse un modesto impiego e intanto è felice quando ha tra le mani la lettera commerciale, la fattura, che mi presenta con ordine e anche con un po' di estetica.

E a fine d'anno?

Quale maggiore soddisfazione che vedere le ragazzine felici portarsi a casa i frutti del loro lavoro? Il vestito per la sorellina, i cal-

zetti per il babbo, la camicetta per sè, la sciarpa per la nonna, la giacca rimessa a nuovo, il grembiule per la cucina?

Poi il disegno che ornerà la propria camera, il vaso che farà bella la stanzetta di lavoro, la sporta per la spesa confezionata con le proprie mani: il quaderno di economia domestica al quale attingere per preparare un buon piatto o un dolce economico; il quaderno della educazione civile che ricorderà le norme del buon vivere.

E quale riconoscenza da parte delle mamme le quali restano stupite nel vedere nella figlia una donnina di casa che insegna spesso loro certe regole d'igiene e certe nozioni di economia che non hanno mai inteso, poichè nessuno le ha loro insegnate.

La scuola post-elementare per il momento vive per le sue attrattive che destano interesse ed entusiasmo non essendovi alcun obbligo di frequenza.

Come attestazione di questo entusiasmo e del profitto che le alunne hanno ottenuto, mi rimane il quaderno nel quale le ragazzine scrivevano spontaneamente di tanto in tanto le loro impressioni sulla loro scuola.

[Rendo noto che lavori e quaderni sono stati distribuiti a fin d'anno; però i saggi per ciascun gruppo di lavoro si trovano visibili nelle Scuole di Paderno (piatti e vasi decorati - sportine - modelli pantofole - disegni - alcuni quaderni)].

ELIA BENACCHIO

La delegazione di Milano dei Centri di Esercitazione dei metodi dell'educazione attiva (C.E.M.E.A.) sta organizzando, per la prima decade del prossimo mese di settembre, una stage riservato ad insegnanti elementari e delle scuole materne. Lo stage sarà tenuto a Jesolo in una casa delle opere sociali di Marzotto. La quota di partecipazione è di L. 11.000. Dato che detto corso viene organizzato per iniziativa di alcuni educatori friulani e tenendo naturalmente conto della sua importanza per chi voglia raggiungere una preparazione professionale sempre più accurata, è necessario che le adesioni degli interessati pervengano alla redazione di Studi e Ricerche entro il 20 giugno 1954.

L' ESPERIENZA

Abbiamo sostenuto che l'esperienza sostanzia il rapporto maestro-scolare. Non abbiamo chiarito che cosa intendiamo per esperienza: quale ne è l'essenza, il valore, i limiti. Nell'esperienza si è rifugiato l'uomo come in porto sicuro, quando postosi il problema del reale, ha disperato di poterlo risolvere.

L'esperienza è patrimonio ineliminabile del pensiero umano ed ha significato nel pensare, nel conoscere. Fuori dal conoscere perde ogni significato.

Non è esperienza quella del bruto che ripete indefinitamente un atto senza apportare con esso e per esso mutamento alcuno al suo stesso agire: questa è una forma di assuefazione non riferibile ad alcun fondamento che la determini e giustifichi.

Il conoscere qualifica l'esperienza e le attribuisce valore, inserendola, quale elemento, in una serie di elementi che confluiscono nel conoscere e da esso traggono motivo di essere. Mancando questo confluire, rimane l'osservazione del fenomeno isolato, dell'accadimento, che, essendo fine a se stesso, si estingue nel momento in cui è compiuto: vive nell'attimo, non nel passato e del passato e manca di proiettarsi in un futuro la cui intelligenza è dal conoscere.

L'esperienza, quindi, vive nel conoscere di cui costituisce il contenuto fenomenico e da cui trae col valore la sostanza teoretica.

Essendo sufficienza il conoscere, l'esperienza è insufficienza in sé; se poi volessimo attribuire sufficienza all'esperienza, attribuiremo ad essa le qualità e gli attributi del conoscere e non sarebbe più esperienza. Nè avrebbe scopo l'indagine se l'oggetto e il fine dell'indagine fossero già noti.

Il vivere dell'esperienza nel conoscere non solo le attribuisce valore e la qualifica, ma determina la natura del valore che è filosofica, e ne segna i limiti, giacchè lo stesso indagare non può prescindere dal pensare, se vuole essere saputo (e in ciò è la natura filosofica dell'esperienza) e non può sostituirsi ad essa (e da ciò i limiti dell'indagine, quindi, dell'esperienza).

Se l'esperienza fosse puro apporto di sensi, e non lo è, e avesse unicamente a fondamento i sensi, da essi non potrebbe evadere e non potrebbe essere ordinata in un sistema logico di sapere includente e sorpassante lo stesso stimolo sensoriale. Non il sensibile può mediare l'inserimento del sensibile nell'intelligibile, ma questo, elevando il sensibile, può stabilire il legame con l'intelligibile e inserirvelo; e l'elevazione e l'inserimento nessun dato di esperienza può spiegarcelo giacchè ci si può fare intendere come uno stimolo agisca sui sensi

e come i sensi stimolati operino; quali sedimenti permangono nel nostro apparato ricettivo, non come tali sedimenti divengano Noi; come l'acquisizione non sia altro da noi, ma si confonda in un Noi soggettivo, e non, tendente a un fine trascendente il Noi e il Voi per essere partecipe dell'Universale.

I tentativi intesi a supporre che « fenomeno possa stare da sè e concepirsi per sè indipendentemente dalla realtà intelligibile che appare in essi » (v. La Via) conducono irrimediabilmente a una dequalificazione della esperienza. Tali tentativi, intesi a costituire una scienza capace di misurare il particolare dell'esperienza separandola dalla sua fonte prima, il conoscere, cadono nella contraddizione di volere eliminare il riferimento del sensibile all'intelligibile mentre vogliono spingere l'osservazione fenomenica alla determinazione di leggi che dovrebbero sostituirsi al principio ignorato. Contraddizione che rivela da una parte il timore d'essere vincolato da principi che, specie nella pratica educativa, non risultano familiari a chi opera; e dall'altro rivela il desiderio e l'attrattiva dell'evidenza che si presume implicita in un'azione limitata nel tempo e nel fine.

Sono questi i difetti e gli errori caratteristici di ogni sperimentalismo empirico e di ogni psicologismo materialistico.

Il vero sperimentalismo implica, con l'affermazione della natura filosofica dell'esperienza, il riferimento al conoscere fondante e il riconoscimento dei limiti imposti alla finitezza di ogni indagine.

SEBASTIANO MARTORANA

ESPERIENZA PERSONALE DEL FANCIULLO E " CENTRI D'INTERESSE "

Determinare, in maniera chiara e praticamente utilizzabile, quale parte effettiva abbia « l'esperienza personale del fanciullo », nella nostra quotidiana azione educativa, è un compito assai importante: poiché se è pur vero che oramai tutti possiamo accettare, come rispondente alla nostra personale convinzione, l'assunto programmatico di fondare l'educazione sulla razionalizzazione dell'esperienza di ogni singolo alunno, altrettanto vero è che la realizzazione riesce oltremodo confusa e affaticata.

Sul piano della lezione, il più delle volte, rimaniamo ingannati dall'habitus tradizionale che nella prassi si insinua inavvertitamente

alterando le modalità prestabilite; ma il motivo di fondo di tutte le difficoltà, rimane l'incertezza e l'approssimazione con cui cerchiamo di interpretare il valore che rappresenta, nella moderna concezione dell'attività spontanea del fanciullo, la sua esperienza.

Giova ricordare che i nuovi programmi proposti dalla Consulta Didattica Nazionale sono chiaramente impostati sulla base della valorizzazione dei moderni principi pedagogico-didattici i quali perseguono efficacemente lo scopo di porre l'insegnante in grado di fondare la sua azione sulla realtà psico-fisica del fanciullo inserito nella quadridimensionalità dell'ambiente; in altre parole, sull'esperienza dei singoli alunni.

L'interpretazione del problema gnoseologico dell'età evolutiva, in nome della necessità di concretezza della psicologia infantile, assegna alla osservazione dell'« oggetto » un posto antecedente rispetto all'esercizio della parola, e tale « a priori » permane anche nei momenti dell'espressione la quale si differenzia nella concretezza dell'immagine (disegno), prima, e nell'astrazione del segno-suono (parola), poi. Allargando la concezione, dal campo psicologico alla visione generale del fenomeno educativo, poniamo, a base della conquista dei valori universali della cultura, il contenuto individuale dell'esperienza, che trova la sua giustificazione nella realtà ambientale, in cui il soggetto si è venuto differenziando.

E' facile cadere nell'eccesso di un ingenuo oggettivismo, sopravvalutando il momento dell'osservazione, che ha valore solamente in funzione del fine che lo supera: l'espressione. Bisogna non fermarsi nell'interpretazione unilaterale dell'oggetto, evitando di accentuare l'aspetto meramente descrittivo, per poter avvalorare pienamente la sua interiorizzazione, che la sensibilità e l'immaginazione del fanciullo sapranno traslare sul piano della confessione lirica. E' necessario che lo sforzo sincero di rompere i limiti dell'artificioso e del mnemonico non ricada, per altra via, negli stessi errori che si vuole superare. Per tale motivo, si deve raggiungere una interpretazione esatta delle funzioni e dei limiti che « l'analisi sensoriale » e « le riflessioni » (1) hanno nel piano generale dell'espressione.

L'esperienza del fanciullo non è direttamente utilizzabile poiché non esiste se non in potenza, il mero materiale percettivo deve venire rielaborato in giudizio. Notiamo che per le quotidiane necessità della sua esistenza, il fanciullo è naturalmente interessato a tradurre in esperienza una parte assai limitata del materiale, che pertanto rimane relegato nelle zone subconsce dell'Io. D'altra parte, la complessità delle

(1) Ci si riferisce allo sviluppo dei momenti dell'espressione di cui abbiamo trattato nell'articolo « Riflessioni sul componimento » - *Studi e Ricerche*, n. 3, 1953, p. 11.

relazioni di cui è intimamente intessuto l'oggetto (o il fatto), inserito nella realtà dell'ambiente, presuppone l'esperienza per essere avvertito in maniera efficace, capace di destare l'interesse dell'alunno alla conoscenza e alla ricerca. Consegue che il centro focale della nostra attività deve allargarsi « dall'oggetto posto nel suo ambiente » per far luce sul come e perchè il fanciullo è interessato a tradurre spontaneamente in esperienza alcuni tra gli innumerevoli dati percettivi che quotidianamente l'ambiente naturale e scolastico viene suscitando.

La soluzione del problema che la metodologia del Decroly fonda nel tentativo di risalire ai « fondamentali bisogni » intorno ai quali si può ricondurre tutta la complessità dell'esistenza, ci offre alcuni capi di organizzazione (centri d'interesse) i quali, però, sono condizionati proprio dal suddetto sforzo di ricondurre l'infinita ricchezza dello spirito ad alcuni punti chiave, veri passaggi obbligati del pensiero. Questa soluzione è valida solamente se viene intesa nel suo significato psicologico e si evita di estenderla ad una interpretazione logica, poichè si schematizzerebbe, in tal caso, in quadri formali ciò che invece vuol esser una « modalità di funzione che può servire quasi come una specie di tabella di marcia » per condurre l'alunno ad esser in grado di proseguire da sé per la strada della conoscenza.

Tradizionalmente, si cercò di risolvere la complessità dell'« oggetto » presentando la sua concettualizzazione; tale soluzione è errata poichè c'è un salto qualitativo, che non si può compiere, se si vuole seguire i gradi della conoscenza. Tentare di risolvere tale complessità strutturandolo in un « centro d'interesse » (logicamente inteso) si corre il rischio di formulare una soluzione non sempre valida per l'alunno, perchè il più delle volte, egli non può seguire i criteri di impostazione e di sviluppo dell'argomentazione che la mente dell'adulto persegue.

Rimane valida solamente la soluzione che pone in grado l'alunno medesimo di « centrare » l'oggetto nel quadro della personale esperienza, comprendendone tutti gli aspetti e i vincoli che esso assume ridimensionandosi nella interiorità dell'animo. Ciò è possibile nell'espressione, mediante la quale la percezione diventa giudizio ed in esso esperienza. Nella gradualità dei momenti dell'espressione concreta ed astratta, pensiamo si trovi la possibilità di interessare il fanciullo a costruire la propria esperienza e ad inserirla nella cultura (esperienza dell'umanità).

Sui momenti dell'espressione c'è ancora molto da dire essendo un campo di ricerche vastissimo. Tuttavia, per incominciare, si può anche partire dalla impostazione che abbiamo tracciata nelle « Riflessioni sul componimento », e venire man mano integrandola e modificandola secondo le personali esigenze e sensibilità.

Da parte nostra, recenti ricerche ci hanno suggerito modifiche ed integrazioni che portano alcune variazioni all'impostazione iniziale, la quale, peraltro, rimane valida nei suoi principi fondamentali.

Se questi momenti sono come gli stampi in cui si cola la materia ancora informe, acquistando nell'atto coscienza di sé, del proprio pensiero indagatore e costruttore, resta ancora da chiarire ulteriormente il problema della natura del materiale da colare.

In una scuola organizzata nella compiutezza della vita del plesso, il quale abbia una base di attività concrete (2), quotidianamente il materiale sarebbe fornito dalla realtà della vita stessa della scuola, che integrerebbe in sé, senza fratture, il mondo della natura ed i rapporti umani.

Non essendo ciò sempre possibile spetta alle singole classi aprirsi sul « reale » lo spiraglio indispensabile e cercare di allargarlo, attenti a superare i limiti di artificiose schematizzazioni delle cose che sono nel paese; intenti invece a far rivivere, prima l'oggetto nella figurazione del disegno e susseguentemente la parola nella rielaborazione immaginativa del periodo.

Gradualmente i momenti dell'espressione si sviluppano, sempre integrandosi a vicenda, poichè unitario è lo spirito che si automanifesta. Esso, nell'età magica e incantata della sua fanciullezza abbisogna che chi è preposto alla nobile arte di coadiuvatore della sua manifestazione possieda una « modalità di iniziazione alla conquista della verità », che non intralci e confonda il suo naturale cammino, bensì lo potenzi e lo rafforzi; non perchè la conquista sia senza sforzo, il che oltre ad assurdo sarebbe immorale, ma a sempre più alte vette di conoscenza, di bellezza e di bontà possa esso attingere, nella sua terrena esperienza, per la dignità umana e la gloria del Creatore.

GIACOMO MICONI

(2) L'argomento è stato trattato nell'articolo: « L'unità di plesso in funzione del rapporto maestro-scolaro ». *Studi e Ricerche*, n. 3, 1954, p. 102.

Il quinto numero di « Studi e Ricerche » uscirà nel mese di ottobre. Ringraziamo intanto i nostri cortesi lettori e auguriamo loro buone vacanze.

IL PROBLEMA DEI RAGAZZI DIFFICILI

Vari sono gli studiosi di psicologia, di pedagogia e di sociologia, che si sono dedicati al problema dei ragazzi difficili. Essi hanno ravvisato la necessità di comprendere tali ragazzi e di scoprire le cause che hanno fatto di essi dei « falsi anormali », per trovarvi rimedio, onde evitare i casi più gravi di inadattamento sociale (sarebbe il caso dei ragazzi in « pericolo morale » o « predelinquenti »).

Detti studiosi hanno messo a fuoco l'animo del fanciullo nel suo evolversi, nelle sue varie fasi, ne hanno fatto il confronto con il soggetto normale, ne hanno fatto un'accurata anamnesi familiare, individuale e ambientale, esaminato le istituzioni e i metodi pedagogici e tutti sono stati dell'avviso che le cause predominanti delle varie anomalie siano da attribuirsi a fattori ambientali, che nelle fasi critiche hanno contribuito in modo sinistro alla formazione del carattere. Difatti la fase critica che va dai 3 ai 4 anni (crisi affettiva « complesso di Edipo » dei freudiani o « complesso familiare ») corrisponde all'età della testardaggine, da quella che va dai 7 agli 8 anni possono avere origine disturbi del carattere, inadattamenti e tendenza a regredire alla testardaggine della fase critica precedente.

Dato che la formazione del carattere avviene con la reazione alle situazioni ambientali, Meyer ha distinto le reazioni in 4 categorie:

- 1) di rinuncia;
- 2) di imitazione, che, se unita a suggestionabilità, può mettere il bambino in balia di cattivi compagni;
- 3) di opposizione all'ambiente, spesso senza ragione, in modo aperto o con l'opposizione passiva — fughe e furti (aggressivi, indisciplinati, apatici e pigri);
- 4) di compensazione. In reazione al complesso di inferiorità tali soggetti vanno alla ricerca di altri valori oggettivamente validi, ad es.: bambini che si dedicano allo sport per compensare l'insuccesso scolastico, o alla scuola per compensare delusioni familiari.

Da ciò risulta che il comportamento del ragazzo nei riguardi dell'ambiente sia la risultante non solo degli stimoli ricevuti dall'interno ma anche della reagibilità acquisita. D'altra parte l'ambiente può portare anche fanciulli normali a difettoso sviluppo psichico, e specialmente del carattere, e può determinare atteggiamenti antisociali, tendenze abnormi, persino pericolose, e persino apatia.

I ragazzi difficili sono sempre degli « inadattati » per la fatica che incontrano nell'adattarsi alle esigenze dell'ambiente sociale. C'è in essi predestinazione alla « ipoattività », per cui si dovrebbero chiamare

« i pigri primari » (Come si sa, i pigri sono quei ragazzi che non soddisfano per il loro rendimento e per la loro applicazione: in essi si nota rinuncia nei confronti della attività scolastica). Così definisce lo Zulliger i ragazzi difficili: « I ragazzi difficili sono tutti coloro nella cui educazione si trovano molte difficoltà, benchè godano di una costituzione normale e di una normale capacità di adattamento all'ambiente sociale ».

Il problema di questi ragazzi appare quanto mai arduo ed esige una organizzata opera di *rieducazione* e di *riadattamento* alla scuola e alla vita sociale, riadattamento che deve essere non coercitivo, ma spontaneo e cosciente. A tale scopo si dovrebbe fare uno studio profondo del fanciullo per scoprire quanto di « errato » o « mancante » c'è stato nella sua prima educazione e favorire quindi il suo evolversi. I risultati immediati, come pure le apparenze, che si conseguono in seguito all'opera rieducativa, sono molto sospetti. Lo stesso Zulliger afferma che « un ragazzo difficile non cessa di essere tale quando cede a intimidazioni o non dà più segni apparenti di traviamiento ».

Vari sono i gruppi di ragazzi difficili per condizioni ambientali:

a) ragazzi che hanno avuto un normale sviluppo morale-intellettuale, ma che ad un tratto appaiono turbolenti, insofferenti ad ogni metodo educativo, inquieti, incomprensibili. La causa che ha così profondamente inciso sul loro carattere è da ricercarsi in speciali metodi che, anzichè educarli, li hanno addestrati, spesso con punizioni rigide, inadeguate, con umiliazioni e che hanno impedito così il libero sviluppo delle loro qualità e delle loro attitudini sociali. Con una particolare opera rieducativa, basata sull'affetto, si potrà ridestare in questi ragazzi la stima e la fiducia verso i loro educatori i quali serviranno loro da modelli ideali da imitare.

b) ragazzi difficili per speciali motivi ambientali determinatisi in una famiglia: difficoltà economiche, cattivi esempi. In tali casi può essere utile un cambiamento di ambiente con un altro moralmente migliore.

c) ragazzi difficili per « conflitto di sentimenti », causa di disordini nello sviluppo psichico e che hanno provocato manifestazioni antisociali. Alla base di tale traviamiento stanno certi speciali rapporti affettivi che hanno agito sull'inconscio nel periodo infantile. Metodi curativi adatti a tali ragazzi sono suggeriti dalla psicanalisi.

d) ragazzi difficili per avversione, più o meno conscia, verso i genitori. L'insuccesso nella scuola è *voluto* da tali ragazzi per sabotare in tal modo i progetti che i genitori hanno fatto sul loro avvenire. Tutto ciò perchè per essi la scuola è sentita come un prolungamento dell'autorità familiare e il successo scolastico come un accondiscendere a fare un regalo ai genitori e ai maestri. Si deve in questi casi far

comprendere al ragazzo che egli nella scuola lavora non per i suoi genitori ma perchè sul suo lavoro si fonda il suo avvenire e dargli inoltre il senso dell'autonomia e della responsabilità. E' opportuno d'altra parte tentare di modificare l'atteggiamento della famiglia nei confronti del ragazzo.

Cito ancora il caso dei ragazzi difficili per « conflitti scolastici », che possono insorgere quando manca la collaborazione tra scuola-famiglia. E' questo il caso dei genitori gelosi dei maestri o dei maestri che non rispettano le famiglie degli alunni. E' particolarmente dannoso al ragazzo il caso della madre gelosa delle influenze che il figlio riceve dalla scuola. Il ragazzo può provare un senso di colpa se partecipa attivamente alla vita della scuola e, col prevalere dell'influenza familiare, finisce coll'essere apatico e pigro a scuola.

Le citate condizioni ambientali, se congiunte a particolari cause fisiche, possono aggravare in tali soggetti le loro turbe caratterologiche. Così, ad esempio, ragazzi affetti da:

- 1) piccola epilessia (la diagnosi è di pertinenza medica).
- 2) Piccoli difetti della vista poco evidenti (i bambini non possono seguire ciò che è scritto sulla lavagna).
- 3) Sordità con ritardi di linguaggio e rendimento ai « Tests », che li fa apparire di intelligenza inferiore a quella che hanno realmente. Il problema dei « sordastri » è il più grave ed esige un trattamento individuale.
- 4) Astenia in genere, sia dei brevilinei (iposurrenali, ipertimici), nei quali c'è spesso anche tardività mentale, che dei longilinei (ipersurrenali e ipertiroidi), anche se dotati di intelligenza più differenziata ma di facile esauribilità.
- 5) Tardività: se affetti da grave tardività, i ragazzi sono ammessi alle classi di anormali psichici; se meno gravi nelle classi differenziali.
- 6) Nervosità: ragazzi iperattivi, irrequieti, di facile esauribilità.
- 7) Sentimentalismo: ragazzi riflessivi, silenziosi, schivi, pigri per disinteresse, perchè cercano valori più sottili di quelli che possono ricevere dalla scuola elementare; essi sono timorosi di delusioni e sono inclini alla rinuncia. Prevenire tali ragazzi nei confronti della vita e delle difficoltà, per evitare delusioni.
- 8) Gli « indisciplinati » e gli « aggressivi » rappresentano il problema più appariscente delle classi difficili. L'opera rieducativa non può essere intrapresa senza il loro « governo ».

La causa della indisciplinatezza è la stessa di quella dei « pigri » e dei « falsi epatici », solo essa è la risultante dell'opposizione attiva all'ambiente, invece che passiva.

L'indisciplinato tende ad imporsi all'attenzione dei compagni, sovrappponendosi al maestro e approfitta di compiere le imprese più gravi nei momenti della di lui distrazione o assenza. Con un atteggiamento fermo, sereno, comprensivo e con molto tatto e tempo l'educatore può smontare l'immagine direttiva che egli crede di avere nella classe e ridestare in lui il senso della responsabilità. Così, lentamente, il ragazzo indisciplinato comincerà a prendere parte attiva alla vita della scuola e ad obbedire, perchè avrà corretto la direzione errata dei suoi impulsi progressivi.

Gli « aggressivi » sono i più pericolosi, specie gli « ipoevolutivi » la cui aggressività è spesso immotivata (internati presso istituti, non in classi differenziali), e gli « irritabili-emotivi » con esagerata reazione alle offese o agli attacchi dell'ambiente. Sono questi degli « estro-tensivi-egocentrici », che bisogna rendere « estro-tensivi adattabili ». Per l'adattamento scolastico si deve far leva sulla disapprovazione collettiva che pesa molto su di essi, più che il rimprovero. Alla base dell'aggressività è spesso un « complesso familiare » che può diventare avversione al maestro, alla società e può originare il complesso di colpa, per cui il ragazzo, attraverso l'aggressività, può autopunirsi. Nei bambini delle prime classi si riscontra di solito il senso dell'abbandono, per cui essi diventano capricciosi, aggressivi, quasi per controllare se sono amati dalle persone care.

Per sommi capi ho cercato di descrivere i vari tipi di fanciulli difficili: i pigri, i falsi apatici, gli indisciplinati e gli aggressivi e le cause che possono aver determinato l'inadattabilità all'ambiente scolastico. E' evidente la necessità di istituire delle classi differenziali per questi ragazzi che sono sempre più numerosi. Esse comprendono:

- a) i ripetenti abituali;
- b) i ragazzi disadattati, con disturbi del comportamento e del carattere;
- c) i ricuperati dall'assistenza scolastica, che non possono frequentare le classi normali, non potendosi adattare al loro ambiente.

In tali classi è necessario che il maestro abbia lo scolaro per un periodo di almeno tre anni e vi sono particolari esigenze didattiche e disciplinari e maggiore libertà di movimento. La buona rieducazione è subordinata alla capacità dell'insegnante, il quale, a differenza di quello della scuola normale, deve avere una speciale competenza psicologica e la capacità di applicare una psicoterapia di gruppo e talora individuale a seconda delle esigenze del caso. I metodi fondamentali della psicoterapia individuale sono: la conversazione, la suggestione (persuasione) e l'incoraggiamento; quelli della psicoterapia di gruppo tendono al sistema del « congoverno », che consiste nella stretta collaborazione maestro-alunni svolgentesi attraverso libere discussioni su

situazioni disciplinari o della vita della scuola. Si formano a tal uopo delle assemblee per: 1) ricevere e vagliare le attività nuove e i rapporti colle altre scolaresche; 2) regolare i problemi di condotta individuali e collettivi risolvendoli con l'appoggio di tutto il gruppo.

E' intuitivo che il maestro delle classi differenziali deve avere tutte le cognizioni che riguardano i fanciulli normali e inoltre la conoscenza dei vari tipi di anormalità sia del carattere che del comportamento sopra elencati.

Ogni alunno deve essere conosciuto a sé, nel suo passato, presente e futuro, che si può intravedere dalle sue condizioni fisio-psichiche. Trattandosi di un fanciullo in continuo sviluppo, bisogna quindi conoscere, come Gesell dice, la filosofia dello sviluppo e un diretto studio dell'età evolutiva può essere di grande aiuto alla comprensione di questa età, di per sé molto complicata. Solo colla comprensione delle varie fasi e delle esigenze corrispondenti si potrebbero evitare tanti sbagli nella scuola. Ne viene di conseguenza che l'insegnante non deve considerare lo scolaro secondo il proprio punto di vista di adulto, ma secondo le possibilità fisiche e psichiche proprie dell'età del fanciullo. Ricorderemo che il fanciullo è un « individuo » dotato di un proprio biotipo, di un tipo psicologico e di un carattere, la grande importanza dell'influenza ereditaria, ambientale e familiare, nonché le esperienze che hanno plasmato il carattere e la mentalità, fattori tutti questi, dai quali egli ha appreso il modo di esprimere i giudizi di valore.

E', come si vede, molto difficile il compito degli insegnanti delle scuole differenziali. Tanto più necessaria e preziosa sarà quindi loro la collaborazione del medico scolastico e dell'assistente sanitaria, i quali potranno informarli sulle condizioni fisiche degli scolari, dell'assistente sociale scolastica e delle persone (maestri) che già conoscono l'alunno e che possono perciò fornire notizie sull'ambiente familiare e sulle sue condizioni individuali.

Conosciute così le particolari condizioni fisio-psichiche e ambientali di ognuno dei suoi alunni, l'insegnante, guidato dalla sua vocazione e dall'amore per questi fanciulli difficili, inizierà la sua opera educativa con i metodi di gruppo o individuali più sopra citati, a seconda della necessità. In ogni caso la didattica e le sue esigenze si devono adattare alle seguenti condizioni: 1) non forzare il ritmo, 2) non confondere nè scoraggiare con programmi vasti, 3) adoperare metodi analitici dato che in tali soggetti la sintesi è pressochè impossibile. (La scuola attiva, basata sulla spontaneità e sulla iniziativa, fa poca presa ed ha scarsi risultati con i « difficili », i quali hanno bisogno di essere stimolati e sorretti nello sforzo), 4) evitare che in un ambiente favorevole si formi l'atteggiamento depressivo, di timidezza o di rinuncia, che aggravi il senso di inferiorità di origine fisica. (Se questo avviene,

solo la psicoterapia può modificare la situazione). A tali soggetti, oltre all'evitare lavori lunghi ed estenuanti, si dovrebbero concedere molte ore di svago, di riposo con libertà di movimento, perchè si scarichi la tensione in loro accumulatasi durante le ore di scuola, completo riposo di un giorno alla settimana, lungo periodo di vacanze estive. Con speciale rigore dovrebbero essere osservate le norme igieniche relative al sonno (10-11 ore per i bambini delle elementari) e ai cibi ed evitati i cinematografi e altri eccitanti, specialmente di sera, nonchè le levate troppo mattutine.

Da questo esposto risulta che i « ragazzi difficili » presentano un problema sociale di grande importanza.

Spetta all'Italia il vanto di avere per prima individuato e studiato tale problema formando un tipo di « assistenza scolastica ».

La pratica attuazione, ossia la pratica scolastica, scuole, istituzioni e provvidenze educative-assistenziali e profilattiche non è avvenuta, purtroppo, se non in poche città italiane, dove per appunto si sono istituite classi speciali, con ordinamenti improntati a criteri scientifici e con personale insegnante specializzato. Il problema nazionale-sociale imporrebbe quanto mai una urgente soluzione per il numero considerevole dei ragazzi difficili (numero di molto aumentato specialmente dopo l'ultima guerra) i quali, mentre poco o punto profitto traggono in una scuola normale (dove anzi costituiscono col loro comportamento un contagio morale per i normali), potrebbero con una speciale didattica e con una pedagogia emendativa conseguire dei benefici effetti. Occorrerebbe dunque istituire tali scuole in ogni provincia e aumentare il numero dei maestri specializzati.

E' auspicabile che anche nella nostra zona, dove il numero degli inadattati è molto alto, per tare ereditarie congenite, (alcolismo, tbc, matrimoni fra consanguinei, concezioni in stato di euforia alcolica) e per tare ambientali-familiari (indigenza, abbandono da parte dei genitori dei figli per le strade, punizioni eccessive anche con percosse) vengano istituite classi differenziali. Sarebbero così recuperati socialmente molti scolari, mentre il rendimento di quelli delle classi normali sarebbe certamente migliore.

LUIGIA CORTESE GAMBINO

BIBLIOGRAFIA

H. ZULLIGER - *I ragazzi difficili*. S.E.U. Firenze, 1951.

A. S. NEILL - *Il fanciullo difficile*. La Nuova Italia. Firenze, 1951

GESELL - *Dai cinque ai dieci anni*. Bompiani, Milano.

LA CLASSE DIFFERENZIALE DI TOLMEZZO

La classe differenziale che funzionò in Tolmezzo durante l'anno scolastico 1952-53 era composta di 10 alunni di cl. 1^a e di 1 di cl. 2^a nel complesso m. 7, f. 4 tot. 11. Ne era insegnante la maestra Mariangela Ferrara.

Gli alunni oltre che tardivi per deficienza intellettuale o psichica ed in alcuni casi per malattie congenite o acquisite, erano tutti anormali del carattere. Nelle classi normali erano di gravissimo impedimento al regolare svolgimento delle lezioni e tutti gli insegnanti delle classi d'origine hanno immediatamente tratto, dall'istituzione della classe differenziale, grande utilità sia per il profitto che per la disciplina delle scolaresche.

Anche gli alunni della classe differenziale si sono trovati subito meglio. Seguiti da vicino, uno per uno, compresi, curati, lasciati maggiormente liberi nello svolgimento delle attività consone alle loro possibilità ed al loro carattere, hanno, specialmente in alcuni casi, dimostrato di sapere essi pure fare qualche cosa e si sono impegnati.

Non c'era più il continuo confronto umiliante con gli altri, che, dotati, facevano sempre bella figura; ora essi gareggiavano a vicenda tra individui di stesse possibilità. Il metodo poi, intuitivo, in forma di gioco, semplificante le difficoltà, analitico nel processo, rendeva a tutti possibile un progresso. Grande fu il profitto soprattutto nel disegno, nei lavori manuali, nella espressione orale e scritta, nel canto e nella conoscenza della natura.

Il materiale adottato, in generale, si dimostrò buono, sebbene in alcuni casi fu necessario modificarlo. Si giunse alla conclusione che, per ottenere i migliori risultati non rimane altra via che ricostruire, tenendo presenti i principi informativi generali, gran parte del materiale, adattandolo alle esigenze comuni e possibilmente addirittura individuali della scolaresca.

Solo un metodo di massimo attivismo e di globalità può dare i migliori risultati, poichè meglio adatta l'attività alle condizioni individuali e d'ambiente e pone ciascuno nella possibilità di poter dire o fare qualcosa con competenza e gioia.

Non facili, seppure rilevanti furono i miglioramenti di carattere morale.

Grande fu la pazienza di cui dette prova la maestra, l'amore che nutrì per quei discolti, tale che alla fine ebbe il sopravvento sulle stesse condizioni anormali degli alunni e questi pian piano impararono ad aiutarsi vicendevolmente ed a comportarsi in forma più educata e garbata.

L'insegnante comprese che di quelle anormalità del carattere i motivi dovevano essere ricercati nelle condizioni familiari e sociali oltre che nelle disfunzioni individuali fisiologiche, nelle malattie e nella poca nutrizione e vestimento. Subito l'insegnante si mise a contatto con le famiglie e nella maggioranza dei casi ricevette da queste aiuto e collaborazione nella sua opera.

Immediatamente poi capì la necessità urgente ed assoluta di provvedere alla salute di quei corpi in gran parte tarati e si diede da fare per ottenere visite mediche, radioscopie, ed aiuti da parte del Patronato. Ottenne molto ma non tutto quello che sarebbe stato necessario, per tutto un complesso di cause e di situazioni non facili a risolvere. In questo campo soprattutto è necessario che gli Enti tutti ed il Patronato in particolare riescano a trovare e fornire i mezzi ed i fondi necessari per lo svolgimento integrale della assistenza medica, igienica, alimentare, ecc. Molti sarebbero bisognosi di cure specializzate, talvolta costose; le famiglie, naturalmente, tra le più povere e prive di mezzi non possono sostenere le spese. Anzi, talora preferiscono, nei casi peggiori, che certe miserie umane e certe condizioni proprie non traspaiano o vengano conosciute ed allora tanto più difficile è ottenere il loro aiuto nelle ricerche e l'appoggio nelle cure.

E sarebbero proprio questi i casi, socialmente, più necessari di cure. La funzione, comunque della classe differenziale, quando non si limiti puramente all'ambito didattico, ma l'insegnante svolga il suo compito in ampiezza e profondità, non è solo metodologica, didattica o pedagogica, ma medica e sociale.

Tutti gli insegnanti del plesso, inoltre, direttamente o indirettamente interessandosene, ne traggono vantaggio, imparando quale complessa rete di cause fisiologiche, psichiche, intellettuali, morali e sociali intervenga nella determinazione delle caratteristiche individuali degli alunni e quanto quindi sia necessario approfondire la conoscenza di ciascun bambino e del suo ambiente familiare e sociale.

GIOVANNI PUPPINI

SCUOLA ALL' APERTO COME SCUOLA VIVA

(DIVAGAZIONI)

I° - RISVEGLIO DI TENDENZE

E' sempre bello e buono, ricordare con i colleghi, i grandi scomparsi che hanno dedicato la loro vita al bene dell'umanità in genere, e dell'infanzia in particolare: a questo si dedica Pietro Ratta in un articolo « L'igiene non è l'ultima delle discipline scolastiche » pubblicato nel n. 5 (del 1°-12-53) di « La vita Scolastica ».

Questo interessante articolo rievoca la figura dell'insigne igienista Achille Scavo (1) e mette in evidenza l'importanza che assume, nella Società moderna e nella scuola elementare, l'igiene collettiva.

A. Scavo rivolse molti dei suoi scritti alla gioventù, e in particolare ai maestri che riteneva, per la loro stessa missione, i più adatti alla divulgazione dei principi igienici: se l'uomo si è convinto della necessità di praticare certe norme, nella prima infanzia, non solo non le dimenticherà più, ma esse diverranno in lui abitudine di vita.

Lo Scavo patrocinò, nei primi albori di questo secolo, l'istituzione dei medici scolastici, di docce negli edifici scolastici, dell'assistenza sanitaria, nelle scuole in genere; difese con competenza e cercò di divulgare l'istituzione delle scuole all'aperto, fondandone una in Siena, dove fu per lungo tempo professore universitario.

Per i ragazzi delle scuole pubblicò un « Decalogo dell'Igiene » (V. opera citata) che venne divulgato ovunque.

In un altro articolo, pubblicato nel n. 2 (10-1-54) della « Tribuna Illustrata », Sandro Cova parla della nuova edilizia Scolastica, e con parole e fotografie di progetti e costruzioni, ne illustra i nuovi principi.

« Non più scuole come caserme, ma villette! ».

Le future costruzioni saranno... « palazzine con giardino, semplici di linee dotate di ampie e numerose finestre, veramente accoglienti. Le aule (non mai in numero superiore a tre) si aprono su un vasto atrio salotto... ».

(1) A. Scavo, nato ad Alessandria il 21 marzo 1861 e morto a Genova il 2 giugno 1930, fondò a Siena nel 1904 (or sono 50 anni) l'Istituto Sieroterapico e Vaccinogeno Toscano Achille Scavo.

Tra le sue molte pubblicazioni, va ricordato il volume « Per la propaganda Igienica » - Scuola e Igiene - Edito da Paravia nel 1924 con questa dedica dell'autore: « Ai maestri elementari, dai quali l'Italia attende la più efficace propaganda a vantaggio dell'Igiene ».

Questo nuovo tipo di villette, sparso in grandi zone alberate, può dare origine a un villaggio... al « Villaggio scolastico » e si incammina deciso verso le Scuole all'aperto.

Questi due articoli hanno riportato il mio pensiero su quel tipo di scuole che sono il mio « ideale » e vorrei vedere istituite in ogni città italiana.

Mentre Pietro Rotta, nell'articolo riguardante l'igiene come disciplina scolastica, ricorda le Scuole all'aperto perchè patrocinate da A. Sclavo a scopo igienico-sanitario, come le più adatte alla applicazione della norme igieniche, Sandro Cova, nel suo articolo sull'edilizia, non le ricorda affatto. ma vi va incontro con i nuovi progetti approvati dal ministero della Pubblica Istruzione, e da quello dei Lavori Pubblici.

In questo nuovo tipo di edilizia scolastica che ci ricorda una città giardino, c'è qualcosa di più intimo e familiare, di più vivo e simpatico.

Non più quei grandi palazzi-caserme, freddi e incolori, dove, per andare dall'aula al piazzale... era un viaggio scomodo, lungo e lento; ma casette ridenti tra il verde della natura, dalle quali si possono toccare stendendo solo la mano, fiori e foglie; dalle quali con un solo passo siamo veramente all'aria aperta.

Già vedo con l'occhio dell'immaginazione, l'atrio tipo Romano, allietato da una vasca zampillante o da un'allegria uccelliera.

La vita si avvicina alla vita e vuole la vita.

Le scuole all'aperto furono iniziate in Italia quando, all'alba del secolo, ci si incominciò a preoccupare della grande morbilità infantile, furono aumentate di numero quando ci si preoccupò della mortalità per malattie specifiche.

Già prima del 1915 ne erano sorte molte, ma queste erano di tipo speciale appunto con carattere particolarmente igienico-sanitario, ed accoglievano nei loro recinti i bambini gracili e predisposti.

Ora con l'avvento della « scuola nuova » la scuola all'aperto non sarà più speciale; sarà una scuola che, accogliendo tutti, aprirà moralmente e materialmente le sue grandi porte e le pareti sul mondo: lascerà che le nuove generazioni corrano verso la vita vera, verso quella vita che natura, grande maestra, offre loro nel suo dovizioso grembo.

LINA PRETINI FINESCHE

Nota: Seguiranno altre 2 divagazioni:

- 1) Due tipi di scuole all'aperto;
- 2) Benefici morali, sociali e fisici della scuola all'aperto di domani.

CRONACA DELLA SCUOLA ALL'APERTO DI PORDENONE CAPOLUOGO

30 gennaio 1953

Tra i rami nudi degli alberi che delimitano il prato, si profilano le bianche cime delle Prealpi.

I bimbi schiamazzano e si rincorrono ai raggi di questo sole precocemente primaverile. Hanno già pranzato e quest'ora di libertà è da tutti attesa con comprensibile ansia.

Da qualche tempo infatti si fermano tutto il giorno beneficiando della refezione.

Scrivo a questo proposito uno scolaretti di 4.a: « I piccoli sembrano maialini, mettono il dito nel budino e leccano, alcuni cantano - i papaveri -, altri gettano le briciole nel bicchiere dei compagni. La maestra ne quietava uno e un altro comincia a gridare ».

All'aria e al sole l'appetito non manca; speriamo che non manchi un'alimentazione sufficiente.

3 febbraio

Attorno a noi abbondano le piante sempreverdi.

Anche durante l'inverno ci siamo dedicati allo studio della natura che nelle prime classi si è limitato all'essenziale. Raccogliamo qualche rametto, ne osserviamo le caratteristiche e scriviamo qualche pensiero.

Non mancano acute osservazioni e simpatiche espressioni:

— Le foglie delle tulle sembrano stirate... —

— L'alloro è... quella corona che i poeti... si mettono sulla testa.

12 febbraio

Accade talvolta di non capire certe espressioni dei bimbi. Si fa ripetere, si presta la massima attenzione, ma inutilmente.

E' curioso il fatto che stamattina un bimbo si sia alzato a spiegare ciò che intendeva dire il compagno.

Questi sorrisi soddisfatti.

Sembra proprio che i bimbi piccini posseggano un linguaggio di uso esclusivo, inaccessibile e del tutto dimenticato dagli adulti.

21 febbraio

Soprattutto all'aperto, in un clima di gioiosa libertà, i desideri dei bimbi scaturiscono spontanei.

Lino, con il nasetto all'aria, guardava gli aeroplani che passavano velocissimi.

Parlava solo:

— Quando sarò grande... —

Essere grandi, aspirazione di tutti i bimbi del mondo che vedono negli adulti degli esseri onnipotenti, dotati di quella forza e di quella indipendenza di cui si sentono incapaci.

Strana insoddisfazione umana: forse un giorno sospireranno guardando un gruppetto di bambini che giocano.

— Quando sarò grande anch'io volerò, ma solo con gli aeroplani che lasciano le striscie... —

28 febbraio

Il fatto di saper leggere, eccita davvero la curiosità dei bimbi di prima.

Le insegne dei negozi, i santi del calendario, tutto è oggetto di attenzione.

Qualcuno legge perfino « i giornalini » del suo papà!

5 marzo

Ho constatato che qualche bimbo considera l'azione buona o cattiva in relazione all'effetto che segue immediatamente, altri arrivano a giudicarla in se stessa con espresioni di questo genere: — Si deve — o — Non si deve — compiere.

Oggi, per esempio, due si sono presentati... in giudizio.

« Mi ha tirato un sasso! ».

— Ma non l'ho preso! —

Il primo direttamente interessato, si accalorava spiegando che i sassi non si devono tirare.

L'altro, grandemente meravigliato di tanto scalpore si stringeva nelle spalle ripetendo con l'aria più candida: « No lo go ciapà! ».

10 marzo

Parole parole, ne diciamo tante, senza che ci diano il minimo sospetto sulla loro possibilità o meno di essere intese.

Forse siamo dei pessimisti, perpetuamente convinti della loro inefficacia. Però, ciò che lascia indifferente uno, può turbare un altro più del necessario.

Così Lino, dopo aver trascorso una notte agitata, persuaso assai vagamente che doveva essere una cosa molto grave, si è confidato stamattina con la mamma:

— Sai tu che cosa vuol dire... ripetere l'anno? —

11 marzo

Sono nati i pulcini.

C'è posto anche per loro nel grande prato e se ne vanno tutti dietro alla chioccia. Come sono obbedienti!

L'insegnante invita ad osservare.

Un bimbo di prima scuote la testa in segno di disapprovazione:
« No signorina, quella lì non è una coca perchè la coca è ligata! ».

16 marzo

L'entrata di uno dei rifugi antiaerei pareva accuratamente murata; oggi tuttavia l'accesso era libero.

Si sono accorti subito.

Quante volte l'avevano guardata e dietro quelle file di mattoni avevano immaginato cose meravigliose.

Due fra i più coraggiosi si sono avvicinati guardando nell'interno. Dopo un po' la notizia si diffondeva: « In fondo al rifugio c'è una sentinella morta che impugna ancora il fucile! ».

Dato che la storia aveva suscitato molta impressione, mi sono sforzata di convincerli che non era vero.

Mi guardavano con aria trasognata, forse pensavano che era assai più bello credere che ci fosse proprio...

Era stata una bugia vera e propria quella dei due « coraggiosi »?

Oppure l'accesa immaginazione aveva dato una forma alle loro fantastiche supposizioni?

Esiste nei bimbi una netta separazione tra ciò che è reale e ciò che è immaginario?

20 marzo

Ogni tanto, specie nelle giornate di pioggia, consegno la plastilina e li lascio sbizzarrire.

Le bambine modellano scodelline, tavolinetti, fiori.

I maschietti non tradiscono le loro tendenze costruendo cannoni, areoplani, soldati.

Capita talvolta di vedere qualcosa di strano.

Corrado lavorava in silenzio con impegno inconsueto. Mi sono avvicinata e ho visto... una distesa verde disseminata di tante piccole croci nere.

27 marzo

E' nato un cagnolino e la notizia è corsa di bocca in bocca.

Passata l'onda di entusiasmo, qualcuno diviene improvvisamente pensoso. Quegli occhietti spalancati dicono chiaramente che l'eterno interrogativo si è ancora una volta imposto: « Ieri non c'era, di dove sarà venuto? ».

Fingo di non sentire un dialogo fra i più piccini. Uno spiega che l'ha portato la cicogna, l'altro insiste che l'ha comperato la custode.

Che l'abbia comperato la cagnetta Slay?

Ridono tutti e due perchè Slay non sarebbe capace di fare la spesa!

30 marzo

Le mamme dei bimbi di prima, mi chiedono spesso di fare qualche raccomandazione particolare ai loro figliuoli.

« Quello che dice lei è vangelo per il mio piccolo... ».

Commovente atteggiamento che si verifica forse una volta sola nella vita: la fiducia totale e assoluta in una persona.

Penso a quello scolareto che da me voleva sapere proprio la verità sui dischi volanti! Se ne sentivano tante!!!

1 aprile

L'orto rende possibile un po' di lavoro manuale all'aria e al sole; è campo di osservazione per le composizioni e rende più concreto l'insegnamento della geometria mediante la misurazione delle aiuole.

Osserva con semplicità una bimba di IV.a classe:

« Stamane siamo andati nell'orto-giardino. Si chiama così perchè è mezzo giardino e mezzo orto. E' rettangolare, di lunghezza misura metri 15 e di larghezza 9; è circondato da una rete metallica sostenuta da paletti di legno. In una parte ci sono due aiuole circolari con delle piantine di pansé, non ti scordar di me e silene. Nell'altra parte invece ci sono gli ortaggi: fagioli, piselli, biette, ravanelli, spinaci, cetrioli ».

10 aprile

L'eterno ciclo delle stagioni si svolge con ritmo incessante e il bimbo inconsciamente vi si adatta mutando atteggiamenti e giochi.

Dopo la refezione sono usciti tutti e, insolito spettacolo, si sono disposti a gruppi all'ombra degli alberi.

Come mai? Fino a ieri stentavamo a calmarli nelle loro corse sfrenate!

11 aprile

— Che mestiere fa tuo papà? —

— « Fa fuoco » —

— Per far che cosa? —

— « La minestra ».

Il fuoco, potente centro d'interesse, attira il bimbo con quell'estrema mobilità che lo rende vivo, affascinante, pericoloso.

Dinanzi a questa occupazione di primaria importanza, passano in secondo piano tutte le altre faccende a cui è costretto il padre disoccupato.

(Continua)

FERNANDA SPRINGOLO

PICCOLO BREVIARIO DELL'INSEGNANTE

(Continuazione da pag. 132)

21. Quando un genitore verrà a chiedermi del figlio, mi guarderò bene dal sbrigarmela con il leggere i punti conseguiti dal figliolo. Questa sarà l'ultima cosa. Prima gli parlerò del suo comportamento, del suo carattere (e il genitore certamente mi aiuterà a conoscerlo meglio), del suo modo di svilupparsi. E insieme studieremo se lode s'ha da dare, o invece biasimo. E insieme studieremo i rimedi.

22. Pian piano, quasi senza accorgersene i miei allievi mi diranno tutto di sé. Saprò i giochi preferiti, le materie ostiche e amiche, le lezioni e le letture e i lavori che fanno, e i divertimenti che cercano.

Sarò bravo se riuscirò ad avere la confidenza delle loro piccole pene. Devo riuscirci.

23. Non perderò tempo se in un mio quaderno annoterò via via che se ne presenta l'occasione fatti che svelano l'anima dei miei allievi.

24. Stare seduto in cattedra non mi pare. Oggi farò lezione stando seduto sul banco dell'ultimo della classe. Così, accanto a lui. Mi farò piccolo con lui, ingrandirò nella mia mente le difficoltà che incontra sì che il mio dire possa esser tutto inteso. La lezione oggi è per lui, per lui soltanto: l'ultimo della classe. Sarà un'ardua fatica; ma quando uscirà, passandomi accanto mi darà un sorriso di riconoscenza tale da ripagarmi ad usura. E d'ora in poi sono certo che si sforzerà di più.

25. I miei allievi sono tutti intenti al compito. Alcuni procedono sicuri, altri si tormentano, altri sono svagati. Perché me ne sto su l'alto della cattedra a guardarmeli, questi ultimi, quasi godessi della loro incapacità? Ho forse dimenticato che anch'io alla loro età non sempre riuscivo? E' tanto lontano il tempo in cui anch'io preferivo un partita di pallone al compito in classe?

26. Su, devo accennare la strada al biondino che mi guarda implorante. E' qui per imparare, e io son qui per insegnare, non per il gusto di tracciare segni rossi e blu.

Ho visto che uno ha fatto un errore che lo porterà su una strada sbagliata. Glielo indico. Mi regala un sorriso di riconoscenza che vale più di tutta la mia paga ministeriale. Sono certo che quell'errore non lo farà più, tanto gli è rimasto impresso.

27. A casa, o nella sala di riunione, correggo gli elaborati accuratamente. A tutti scrivo un breve giudizio; non lesino parole di lode. A chi ha fatto male non metto parole che umiliano ma parole che incoraggiano a far meglio, Non arzigogolo con i voti decimali. I più, i meno, i più più, i meno meno mi fan ridere. Pesare l'intelligenza di ragazzi in fase di sviluppo con la bilancia della medicina omeopatica! I miei numeri sono interi. Tutt'al più segno mezzo punto. Perché aggiunger difficoltà a difficoltà?

28. Interrogare ufficialmente! Me lo prescrive il Regolamento. Sì, lo farò. Anche se io i miei alunni li ho interrogati più e più volte, quasi sempre senza che capissero ciò che segretamente facevo. Non tanto la nozione ripetuta più o men bene io devo valutare nella conversazione-interrogazione che io avrò con loro, quanto se essa nozione è divenuta parte di essi, ha generato altre conoscenze e desiderio di nuove scoperte.

29. Oggi non sto troppo bene. Ho il corpo stanco. E l'anima anche è stanca. Eppur non sono ammalato. Vorrei non far lezione. Devo star attento di non scoprirmi, di non lasciarmi andare ad impulsi se uno bisbiglia una parola al compagno, se un altro dà un'occhiata all'invitante azzurro inquadrato nella finestra, se un'altro ancora risponde non esattamente alle mie domande. Costoro, non potrebbero forse esser nelle mie stesse condizioni, oggi?

Devo mostrare viso sorridente come sempre. Non devo alterare la voce.

30. L'assegnazione dei voti trimestrali è un lavoro che m'affatica più che dieci lezioni continue. Man mano che scorro i nomi la figura fisica prima e poi morale si staglia nitida innanzi a me. E non sta ferma, ma si muove nei gesti abituali e caratteristici, come in una pellicola. E' viva. Un viso simpatico di brunetto ricciuto m'invoglia e crescergli un punto. Ecco il corpo tozzo, la faccia volgare di quello del terzo banco di destra: è brontolone e di grosse maniere. Son tentato a diminuirgli la votazione. Quest'altro ha fatto benissimo nell'ultimo esame, ma prima... Gli faccio la media aritmetica? Perché? E' forse un corridore ciclista?

31. No, non devo giudicarli così. Ho ben altri elementi. Via da me ogni preferenza, ogni animosità, via ogni preconetto, ogni risentimento. Nessuno è giusto. Ma io devo sforzarmi, devo tendere ad esserlo sempre più.

Media aritmetica? Più che intelligenze ho anime in sviluppo da giudicare.

32. Il Direttore m'ha fatto chiamare. Vuol da me collaborazione per certa sua iniziativa. Gliela assicuro volentieri. E' mio dovere.

Mi rammarico di non averlo prevenuto, di non avergliela offerta spontaneamente, già che sapevo. Comprendo come sia oneroso, talvolta ingrato frae il dirigente, e come sia di sollievo avere intorno chi dà una mano senz'esser richiesto.

33. Sono convinto che il mio dovere non si esaurisce con le mie lezioni.

Devo completare la mia giornata, devo farla piena così come la fa qualsiasi altro lavoratore. Alle tre di lezione, un paio d'ore mi ci vanno per la preparazione delle lezioni, per la raccolta del materiale e per la correzione dei brevi elaborati che ho raccolto; un'altra ora la dedico alla collaborazione col Direttore. Altre due e più ore vanno al mio miglioramento culturale, generale e specifico. Mi rimane tempo sufficiente per lo svago e per inserirmi direttamente nella vita.

34. Sì, fare l'insegnante é pesante. Non s'ha mai finito. Eppure mi piace. Star con i giovani é bello. Forse non s'invecchia. O visi d'angeli ribelli e serafici, o occhi limpidi, o volti pensosi della prima adolescenza, io rivivo in voi i miei più begli anni.

35. Spero che non dovrò mai castigare; ma se vi sarò costretto dovrò farlo senza differire. E con serenità. E poi dimenticherò. Perdonerò molto.

Niuna cosa é più dolce e più utile del perdono. A chi lo dà ed a chi lo riceve.

36. No, nessuna punizione corporale: ripugna a me, esaspera chi la riceve. Una punizione corporale quasi sempre é scatto d'ira, é sfogo brutale e cieco di chi tutto può su chi non può reagire. Non fa comprendere l'errore. Ottunde ancor più la comprensione nel colpevole, e genera risentimento, talvolta odio.

Mi guarderò anche dall'alzar la voce, dal gridare. Uno sguardo severo, corrucciato, o indispettito sovente evita errori, genera introspezioni.

37. E non cadrò nell'errore di ammonire continuamente, di punire per cose futili. So che una parola d'ammonimento detta con bonomia a tempo giusto, una carezza, un sorriso di comprensione evitano quasi sempre il prodursi di atti che poi si dovrebbero punire. Il bambino che tempera la matita mentre io parlo, e l'altro che guarda l'azzurro della finestra non é vero che siano disattenti. Quei due là in fondo che mi fissano imbambolati pensano ai fatti loro...

38. La classe silenziosa non è la mia classe. La mia ha il brusio d'un'arnia. Non è un baraccone da fiera con fantocci meccanici. Non è un obitorio.

Devo estrarre dai miei alunni la loro personalità, un po' al giorno. Come potrei farlo se obbedissero soltanto a me prima che a sé stessi?

39. Mi son stati affidati allievi perché li istruisca? Indubbiamente. Perché li educi? Certo. Ma è possibile separare questi due termini, questi due fatti?

No, non è possibile. Per me l'istruire comprende anche, e prima, l'educare. Vorrei che si dicesse soltanto educare, educatore, non istruire, istruttore.

40. Dei miei educandi devo fare uomini, cittadini onesti. Se taluno disturba non devo cadere nell'errore d'allontanarlo dalla classe. Come posso educare chi allontano da me?

Se lo faccio, rinnego la mia passione, tradisco il mio apostolato, confesso la mia incapacità.

41. Il mio è un apostolato. Non un mestiere, non una professione. Me lo sono liberamente scelto. L'allontanare da me il sacrificio che comporta, sia pure per pochi momenti, sarebbe una grave colpa. Verso me stesso prima; verso la società poi.

42. Non devo mai dimenticare che l'attenzione degli adolescenti è una parabola. Ch'io stia attento alla salita, alla sommità e alla discesa.

43. Quante volte io, ragazzo, non fui disattento malgrado ogni mia buona volontà perché l'insegnante la tirava troppo in lungo? O aveva voce monotona? Oppure s'interrompeva per richiamare or l'uno or l'altro? O anche perché mi divertivo ad osservare il suo abbigliamento trasandato o eccentrico?

44. Vi son cose che hanno bisogno di molto commento, altre di poco, altre ancora di nessun commento. Ch'io non cada nell'errore di voler tutto spiegare. Genererei noia, e sfiducia nelle forze dei miei allievi. Del resto, più che commentare devo insegnar a commentare. A scoprire. Ad assaporare. A godere il bello, il nobile. A disprezzare il mediocre, a odiare il volgare.

45. Il mio demone non mi dà tregua: « Non staccarti dalla vita. La scuola, l'aula, la cattedra possono nascondertela. Guai a te! ». E poi

ancora: « Fa entrare la vita, quella vera, nella tua aula, nel tuo insegnamento ». S'allontana, ritorna e mi sghignazza: « Se non stai guardingo in pochi anni diventi una mummia con un grammofono nella pancia rinsecchita. Ah, ah! Ti vedo già, vecchio pur con pochi anni, maniaco, permaloso, stizzoso, vendicativo, uggioso e ignorante all'infuori del poco programma che sai a memoria fin nelle virgole. Ah, ah! Ti vedo zimbello segreto dei tuoi alunni. Ti conoscono fin nella ultima piega della tua anima grigia e nelle poche pagine ingiallite del tuo sapere. Altri, grazie alla tua prosopopea, ti credono grande. Ah Ah- Io so cosa tu sei: noioso spezzettatore di sapere muffito, nullità nella scuola e nella vita ».

Ancora il mio demone non mi dà tregua, spietato: « Scuotiti. Apri le finestre della tua aula. C'è odor di funerale, di muffa. Vuoi rinsecchir l'anima ai tuoi educandi? La tua sta diventando di cartapeccora ».

No, no! Mia é l'anima dei miei allievi! Aria, aria! Luce! Vita, vita!

46. M'è passato accanto un mio allievo. Distratto, non ho risposto al suo saluto. Sarà restato mortificato. Avrà pensato che sono superbo. Non ho io detto che salutare è dovere, rispondere è cortesia? Da ragazzo quando mi accadeva ciò, ne soffrivo. E odiavo l'insegnante scortese.

47. Tra pochi giorni i ragazzi se ne vanno. Molti non li rivedrò forse più. Tutti si portano via un po' della mia anima. Ho dato il meglio di me. Sono soddisfatto della mia opera? Se nascondo una punta di dubbio che mi rode, ecco il mio demone a sussurrarmi: « Non esserlo! Saresti un mediocre. Chi è pago del suo lavoro non migliora, non avanza. Più oltre! ».

48. Ho l'anima fasciata di tristezza. Lascio giovanetti e giovanette a cui m'ero affezionato. Stanno per entrare nella vita. Si disperderanno come i semi d'una pianta scossa dal vento. Dove li porterà il vento della vita? Troveranno terreno adatto per germogliare? Potessi guidarli ancora, gioire delle loro vittorie, sorreggerli nelle inevitabili battaglie perdute!

49. Alla vigilia delle vacanze sono stanco, svuotato. Ho bisogno di riposo. Ho consegnato i compiti, i registri e la relazione finale accuratamente redatta. Sincera. Cifre e cifre, parole e parole. Ma il mio Direttore, che mi ha seguito, che m'è stato largo di consigli e di aiuto, non parco di elogi quando li meritavo, lievemente pungolante quando titubavo se andare al di là dei numeri, delle diciture burocratiche, sa dalle parole estrarre l'essenza del mio lavoro improbo.

50. Il sistema decimale per valutare le anime. Che orrore!

51. Prima dell'ultimo consiglio di classe conferisco a lungo con i miei colleghi. Soppeso ad uno ad uno i miei allievi. Tento per la millesima volta di sviscerare il loro carattere, il loro animo, il loro sapere e ricomporre il tutto nella loro personalità piena.

E' un lavoro lungo, paziente. Sono un chirurgo che seziona, separa, esamina, ricompone. Io lavoro sulle anime. Oh, avessi ferri più adatti.

52. Sono tranquillo. Ho fiducia nei miei educandi. Per essi l'esame non sarà che una delle tante prove già sostenute. Un po' più solenne, e nulla più. Certamente qualcuno s'incepperà in qualche nozione, non ricorderà qualche cosa. Ma quale esaminatore potrà scrutarlo in tutte le altre che perfettamente conosce? Non deve forse l'esaminatore giudicare al di là della nozione? Non deve forse giudicare nel complesso della personalità, ricercare la maturità? E, se ne è capace, l'anima? Perchè io, più che spezzettatore di scienza, sono plasmatore di anime.

53. Eccomi in vacanza. Mi rigenero. Mi fortifico. Tranquillo per il dovere compiuto con passione, godo di vivere. Tutto m'appare nuovo, più bello. Ho avuto la mia ricompensa ier l'altro. Stavo ad ascoltare non visto un crocchio di miei educandi. Uno pronunciò il mio nome e poi disse: « E' un insegnante buono ». Un altro subito riconfermò, e altri s'aggiunsero. Tosto uno soverchiò con la voce: « No, non è un insegnante buono... ». Avvenne un attimo di silenzio attonito: « ...è un buon insegnante ».

54. Ancora mi godo le vacanze. Sentirsi vivere!

Il mio demone m'assale e mi soffia nell'orecchio: « Su, sali. Devi andare sempre più in alto. Quel che sai è un atomo rispetto a ciò che ignori. Excelsior! ».

WALTER BURNING

STORIA DEL LIBRO

DAL PAPIRO AL MICROFILM

(Continuazione da pag. 136)

L'Italia infatti fu il primo paese, verso il quale si diressero gli stampatori tedeschi, fuori della loro patria. Quivi sapevano di trovare l'ambiente più favorevole per svolgere la loro attività. Il rifiorire degli studi e il vivo interesse per la cultura umanistica; le corti splendide di magnificenza, dove i letterati e gli artisti godevano la più larga protezione; la ricchezza assai diffusa e il clima dolce, costituivano altrettanti elementi di attrazione per quegli artigiani in cerca di fortuna e di lavoro. Il buon gusto italiano portò fin da principio nella nuova arte notevoli perfezionamenti e dal fervore artistico, diffuso in tutti i ceti, il libro derivò quel senso di armonia e di grazia, che suscitano ancora l'ammirazione universale.

Sfatata la leggenda, sorta nel secolo scorso, che Panfilo Castaldi sia stato l'inventore dei caratteri mobili in Italia, oramai è da tutti ammesso che l'introduzione della stampa nel nostro paese sia avvenuta verso il 1464 ad opera di Corrado Sweinheim e Arnoldo Pannartz, chiamati nel monastero di Subiaco presso Roma, ad esercitarvi la nuova arte, dal cardinale Giovanni Torquemada.

Il primo libro da essi stampato nel monastero fu un *Donato*, del quale non ci è pervenuto neppure un frammento. Al *Donato* fece seguito il *De oratore* di Cicerone, che precede di qualche mese il *Latanzio*, recante in fine la data del 29 ottobre 1465 insieme con l'indicazione del luogo. In nessuno, invece, dei libri stampati a Subiaco figurano i nomi degli stampatori. I caratteri sono nuovissimi e di elegante disegno fra il gotico e il romano, di un tipo non assomigliante a nessun altro fino allora fuso in Germania e forse copiati da qualche manoscritto del convento.

Pubblicato nel 1467 il *De civitate Dei* di S. Agostino, i due tipografi si trasferirono a Roma, invitati dai nobili fratelli Pietro e Francesco Massimo, in casa dei quali installarono la propria officina, che nel novembre dello stesso anno stampò le *Epistolae familiares* di Cicerone con caratteri perfettamente tondi e più somiglianti a quelli dei manoscritti umanistici. Dal '68 al '73 Sweinheim e Pannartz pubblicarono una serie di 48 classici latini, tutti di formato in folio, tirati quasi sempre in numero di 275 esemplari.

Intanto molti altri tipografi tedeschi sono attirati nel centro della cristianità e sarebbe troppo lungo enumerarli.

Ma un cenno particolare merita Venezia, la città dove la tipografia attinse il maggiore sviluppo. La sterminata potenza raggiunta

nella seconda metà del Quattrocento, quando i suoi domini si estendevano dall'Istria fino al milanese e dalle Alpi lungo l'Adriatico fino al Mediterraneo e in Oriente; il commercio attivissimo e la fiorente industria della carta; la ricchezza favorevole al credito e alle più svariate imprese, costituivano le condizioni più propizie a valorizzare e diffondere largamente la cultura umanistica, mediante il libro, portato alla sua più alta perfezione.

La nuova invenzione fu introdotta a Venezia da Giovanni da Spira, che nel 1469 pubblicò le *Epistolae familiares* di Cicerone e nello stesso anno la splendida edizione della *Historia naturalis* di Plinio. La sua opera fu continuata dal fratello Vindelino, che stampò il primo libro in lingua italiana con data certa (1470), il *Canzoniere* del Petrarca. Altri eminenti tipografi, operanti a Venezia, furono Nicola Jenson e Cristoforo Valdarfer: quest'ultimo degno di nota per aver stampato nel 1471 il celebre *Decamerone*, di cui restano in tutto il mondo tre soli esemplari.

Dal 1469 al 1500 fiorirono a Venezia non meno di 150 aziende tipografiche, fra cui le più rinomate furono quelle di Eraldo Ratdolt, dei fratelli de Gregori, di Andrea Torresani e di Aldo Manuzio. Quest'ultimo tipografo, che fu anche un grande umanista, fu il creatore del libro moderno e diede all'arte della stampa, che aveva appena 50 anni di vita, la sua personale e originalissima impronta, sì da elevarla a mirabile splendore. La vita di Aldo è caratterizzata dal suo inquieto e ardente amore per i capolavori dell'antichità classica e dallo sforzo continuo, infaticabile, di raggiungere la perfezione tipografica nella pubblicazione dei testi greci, latini e volgari.

Le prime edizioni « in casa di Aldo » cominciarono ad apparire nel 1494 col testo greco di Museo, al quale si aggiunsero molte altre, prima fra cui per importanza e vastità d'impresa la monumentale *Opera omnia* di Aristotele, terminata nel 1498 e di cui un rarissimo esemplare in pergamena è posseduto dalla Biblioteca Arcivescovile di Udine. Innovatore non solo nei caratteri, Aldo concepì e attuò anche un nuovo formato, l'ottavo piccolo, di volumetti tascabili, che, tirati a mille esemplari contenessero tanta materia quanto un pesante in folio e venduti a prezzo modico, fossero accessibili a tutti e facilmente trasportabili. Per tale formato occorre erano caratteri più minuti; e così fu appositamente creato quel tipo di corsivo, che venne appunto chiamato *aldino*, e col quale fu stampato il celebre *Virgilio* del 1501, che viene considerato il prototipo del libro moderno. Col *Dante* del 1502 il Manuzio rese nota la sua insegna tipografica, l'ancora col delfino, che divenne poi popolarissima.

Anche fuori d'Italia il libro raggiunse un notevole sviluppo durante questo secolo. A Lione troviamo i Griphe, a Parigi Josse Bade

e, più celebri di tutti, gli Estienne, che, per quasi un secolo, contribuirono con l'opera loro a dare alla Francia una vera preminenza scientifica e filologica. In Olanda, poi, il libro trovò un felice innovatore in Cristoforo Plantin, che fondò la famosa officina tipografica di Anversa.

Il Seicento fu un secolo di decadenza per la stampa in tutti i paesi, e di questo periodo sono degni di nota soltanto gli Elzeviri, una celebre famiglia di tipografi, che fiorirono nei Paesi Bassi e crearono quelle graziose edizioni (usando uno speciale carattere, detto appunto *elzeviro*), che formano ancora oggi la delizia dei bibliofili.

Nel Settecento si ha una vera rinascita del libro, specialmente illustrato. Questo è il periodo d'oro delle incisioni in rame, che abbelliscono i volumi di frontespizi, di antiporte, di capilettere, di fregi, di vignette e di magnifiche illustrazioni. I francesi in questo campo seppero produrre degli autentici capolavori. Basti pensare al nome dei Didot. Nello stesso secolo si distinsero in Spagna Joaquín Ibarra e in Inghilterra John Baskerville e Edward Hyde, conte di Clarendon, fondatore della Clarendon Press di Oxford. In Italia, specialmente a Venezia, si segnarono lo Zatta e l'Albrizzi; a Padova il Comino; a Bassano il Remondini; a Milano la Società Palatina e a Parma il Bodoni. Questi fu l'ultimo tipografo del Settecento e il primo dell'Ottocento. Con lui si chiude l'epoca, gloriosa nella storia del libro, in cui aveva parte preminente l'abilità dell'artigianato. Stampatore e incisore di caratteri, il Bodoni, benchè con mezzi nuovi e originali, fu il primo a riprendere la nobile tradizione del Quattrocento. Gli *Epithalamia* del 1775, l'*Iliade* greca del 1808 e il *Fénelon* del 1812, sono fra le edizioni più lussuose, uscite dai suoi torchi.

Nel sec. XIX l'arte tipografica si industrializza, per i grandi progressi realizzati specialmente in Germania e in Inghilterra, finchè il Novecento segna il completo trionfo della macchina in tutte le branche dell'industria libraria. In questi ultimi anni, poi, la tecnica fotografica, applicata alla microriproduzione degli stampati e dei manoscritti, ha aperto un nuovo capitolo nella storia del libro. Nelle biblioteche d'America l'adozione del *microfilm* tende a sostituirsi agli stampati, mentre in Europa si incomincia appena ora a sentire i benefici di questo nuovo ritrovato del progresso scientifico.

Il *microfilm* porterà certamente una rivoluzione nel campo librario, ma permetterà di salvare, nel caso di una conflagrazione universale, quei tesori di cultura, che finora erano posseduti in unico esemplare, e faciliterà enormemente la diffusione e gli scambi, tra le biblioteche di tutto il mondo, di quelle pubblicazioni, che altrimenti sarebbe troppo arduo e costoso poter consultare.

GIOVANNI COMELLI

BREVE RELAZIONE SULL' ORGANIZZAZIONE DI CLASSE

Struttura delle classi 3^a e 4^a di Zovello

RAPPORTO DI TIPO C

1) Secondo i principi di una pedagogia che trae le proprie ispirazioni dal Rousseau dal Pestalozzi e dal Gentile, e che in pari tempo si sforza di accogliere sistemare e mettere a frutto ogni scoperta originale delle più moderne correnti pedagogiche.

Tappa iniziale di un rinnovamento totale della struttura delle classi e di un completo risanamento del processo educativo.

Alunni che attendono a chiarire e superare se stessi mediante attività spontanee ed esercitazioni complementari.

Maestro che non insegna dall'esterno, ma che prepara un idoneo ambiente educativo arricchendo la scuola di mezzi e strumenti, che sollecita, favorisce, dirige, rivede e giudica l'attività dei singoli e dei gruppi, reprime gli abusi (pigrizia e forza eversiva), avvia e riassume, presenta e dichiara, celebra e commemora ecc.

2) Sbandite le materie, resta l'attività — nelle sue molteplici forme, una; — doppia di grado: attività spontanea ed esercitazione: come a dire analisi e sintesi, raccolta di mezzi e loro uso originale, acquisto di capacità singole e messa in opera delle capacità possedute e necessarie. Non c'è successione astratta di attività e di esercitazioni, perchè il dinamismo intrinseco alle due forme complementari « preparazione-operazione » è la stessa natura costitutiva dello spirito, la quale null'altro chiede all'educatore se non di essere rispettata.

La lezione, la « lectio », è senz'altro caduta; esercizi ed attività di singoli e di gruppo sono liberi non già nel senso di essere alla mercé d'un capriccio o di dipendere da velleità momentanee: nel senso di rispondere alla categoria di valori da cui esercizio ed attività vengono qualificati come tali: utilità e originalità.

Quando un esercizio non si dimostri utile, e una attività non riesca originale, vuol dire che ci troviamo di fronte ad esercitazioni oziose e a finte attività e come tali, vanno immediatamente abbandonate.

Se non c'è la « lectio », c'è, — più che per le classi — per l'intera scolaresca, « l'oratio ».

« L'oratio » è prima di tutto l'orazione, l'orazione dei cristiani; poi è il discorso con cui il maestro introduce ed avvia una nuova attività; poi il riassunto, rapidissimo, di attività giunte a un certo

grado di maturazione e compimento; poi è la lettura di passi di opere celebri intonati alle attività che si hanno tra mano e adatti agli alunni; infine e complessivamente essa è la celebrazione, « a parte magistri », di tutto ciò che fu e resta umano negli uomini.

E' il momento in cui il maestro esce dal proprio silenzio e dal proprio usuale ufficio di aiuto e controllo e, dimenticata la maieutica, compie anch'egli l'opera sua più originale, esprime tutto in una volta il suo pensiero e l'animo suo, di fronte agli scolari ch'egli rapisce immediatamente con sè in quelle zone verso le quali tutti i loro sforzi furono sempre tesi e che essi stessi hanno da soli, con le proprie forze toccato, ogniquale volta seppero impegnarsi e sprofondarsi in una attività in modo da sentirsi buoni senza residuo e bravi senza iattanza.

3) Vengono considerate mancanze: la prigrizia e la forza brutta eversiva, e represses in sul nascere col semplice richiamo.

4) Gli errori vengono distinti in due categorie: errori dell'amanuense ed errori d'anima.

Gli errori dell'amanuense sono errori materiali e vengono materialmente corretti, come nelle scuole le più arretrate.

Gli errori d'anima tenta di correggerli l'intero processo educativo.

5) I voti sono numeri sulla pagella e sul registro: nella reale vita scolastica sono espressioni di affetto e repulsioni forti ed acris.

6) Tutto il processo educativo è legato alla seguente semplicissima proposizione: « *chiarificazione di sè nell'ambiente; superamento dell'ambiente* ».

7) Il lavoro manuale sta al centro e costituisce il termine di paragone di ogni altra attività.

Per le attività fisiche, sprovvisi come si è di mezzi e di competenza specifica, si fa il possibile.

8 e 9) Libro di lettura, sussidiario (per la sola terza), cartellini, quadri, « letteratura scolastica interna », bibliotechina di classe, cinematografo.

10) Alunni 23 — classe terza 10 — classe quarta 13; tutti di condizione disagiata, alcuni disagiatissima.

11) Eleggono settimanalmente un capoclasse e un vicecapoclasse, che li governano senza gravi contrasti; alle operazioni elettorali accorrono il mercoledì mattina senza richiamo da parte mia. Mi pare che le schede bianche siano, da qualche settimana, in diminuzione. Vorrei che sparissero. Le cariche sono retribuite.

Mi dispiacciono le esteriorità e i rumori e non credo che lo spirito della scuola-città sia da cercare e da volere extra sed intus.

ARIALDO MORASSI

ASTERISCHI

In verità, allorchè l'uomo può avvicinare l'anima sua affaticata a quella ilare e lucente del fanciullo, uno strano sentimento lo affascina. E' come un'improvvisa dolcezza di abbandono e di oblio che lo sottrae alle inevitabili inquietudini e agli immancabili scetticismi dell'esistenza; come una possibilità, che gli viene inaspettatamente offerta, di dissetarsi a una limpida fonte di giovinezza; come una sensazione, misteriosa e dolce, di vita che ritorna.

* * *

Un giorno, dovendo scrivere un articolo di colore... scolastico, ho intervistato alcuni alunni. Ad uno di essi ho chiesto:

— E tu, giovanotto, ci vai volentieri a scuola?

— Volentieri?... Ma certo!

— E perchè?

— Perchè?... — La risposta è rimasta un attimo sospesa sulle labbra attonite del piccolo intervistato; poi è sgorgata spontanea e ingenua a scorno dell'illogico intervistatore:

— Non lo so. Ma ci vado volentieri lo stesso.

* * *

Ecco: forse è proprio in questa inconsapevolezza del perchè di una gioia, che la gioia stessa ci appare degna di essere tale. Analizzarne le cause è già un mezzo per diminuirne la bellezza. E se il fanciullo non si preoccupa di siffatti problemi, meglio accontentarci della sua facile risposta, che non risolve ma che affascina:

— Perchè?... Non lo so. Ma ci vado volentieri lo stesso.

* * *

Sono stato a teatro. Sul palcoscenico, a recitare, c'erano dei fanciulli. Delle Scuole Elementari. Fanciulli di otto dieci undici anni, piccini, non più alti di così, eppure, lo credereste?, mi hanno commosso. E mi hanno ancora una volta convinto di una cosa. Questa: che l'arte può essere un mezzo di educazione - esercitabile anche attraverso i banchi delle nostre aule - di così rara efficacia, da meritare davvero (da parte di chi alla scuola è preposto), una sempre più attenta e meditata considerazione.

Perchè io penso che il bambino può trovare, nelle espressioni estrinseche dell'arte (e tali sono la musica, il canto, la danza, la dizione e la recitazione), una fonte inesauribile di bellezza, di meraviglia, di poesia, di educazione estetica insomma. E tre sono gli elementi basilari di una perfetta educazione: il pensiero che tende al vero, la morale che tende al bene, l'estetica che tende al bello.

MOL.

NOTA DELLA REDAZIONE

In una delle ultime riunioni il Comitato di Redazione ha deciso di costituire una rete di corrispondenti della Rivista con l'intenzione di rendere quest'ultima sempre più aderente a quelli che sono gli interessi dei lettori e raccogliere intorno a se ciò che la scuola ha di più vivo e moderno. Ad essi i lettori potranno quindi rivolgersi per tutto ciò che riguarda la rivista.

Pubblichiamo i nomi di coloro che finora hanno accettato di collaborare.

Angelo Minin - Castions di Strada	Luigi Cossetti - Porcia
Domenica Faleschini - Lestizza	Anna Maria Paganini - Pasiano di P.
Lidia Zacchi - S. Maria di Lestizza	Alma Sbaiz - Cordovado
Irene Passoni - Flumignano	Giorgio Bassi - Fagagna
Mario Bellini - Pasian di Prato	Gio. Batta Gri - Forgaria
Olga Simonitti - Faedis	Pietro Pasut - Spilimbergo
Giacomo Miconi - Pradamano	Maria Tutti - Aprato
Emma Scubla - Racchiuso	Paola Fabris - Ciseriis
Beniamino Fait - Polcenigo	Francesco Barberi - Tarcento
Renza Braida - S. Martino al Tagl.	Caterina Casonetto - Udine
Giuseppe Cardelli - Zoppola	Luciano Buzzi - Fiumicello
Cesare Finotto - Castions di Z.	Stefano Mari - Cervignano
Giorgio Scomparcini - Pravisdomini	Aldo Agostinis - Aquileia
Isola Matteucci - Prata di Pord.	Amelia Cacitti - Casanova

Pubblichiamo i dati di diffusione della nostra Rivista riportando le percentuali degli insegnanti che l'hanno ricevuta.

Circostrizioni:

1. Cividale	49%
2. Udine 1 ^a	46%
3. Tolmezzo	43%
4. Pordenone	42%
5. Udine 2 ^a	40%

Circoli

1. Maniago	80%
2. Udine 2 ^a	68%
3. Comeglians	62%
4. Udine 1 ^a	61%
5. Nimis	56%
6. Basiliano	55%
7. Mortegliano	54%
8. S. Pietro al Nat.	51%
9. Cividale	51%
10. Tarvisio	50%
11. Manzano	50%
12. Pozzuolo	49%
13. Spilimbergo	48%
14. Codroipo	48%
15. Azzano X	48%
16. Fagagna	48%

17. Gemona	48%
18. Pinzano	48%
19. Rivignano	48%
20. Aviano	48%
21. Udine 3 ^a	47%
22. Buia	45%
23. Meduno	41%
24. Ampezzo	41%
25. Tarcento	39%
26. S. Vito al Tagl.	39%
27. Cavazzo	39%
28. Moggio	39%
29. Faedis	38%
30. Montereale	38%
31. Paluzza	36%
32. Sacile	35%
33. Tricesimo	34%
34. Pordenone	31%
35. Tolmezzo	30%
36. S. Giorgio Nog.	30%
37. Latisana	30%
38. Aquileia	29%
39. S. Daniele	28%
40. Pasiano	26%
41. Palmanova	25%

NOTIZIE VARIE

Sotto la presidenza del Direttore didattico Aurelio Vecil gli insegnanti del Circolo di Gemona hanno partecipato ad un convegno il giorno 31 marzo. Relatori il prof. Ottorino Zamparo e il maestro Mauro Mauri rispettivamente sui temi «L'insegnamento della ginnastica nelle scuole elementari» e «L'ambiente sociale del fanciullo».

Gli insegnanti del Circolo di Mortegliano hanno preso parte ad un convegno il giorno 3 aprile. Era presente il Direttore didattico Rodolfo Hiecke. La relazione sul tema «L'ambiente sociale del fanciullo» è stata tenuta dal maestro Mauro Mauri. Esaurita la relazione gli insegnanti presenti si sono divisi in gruppi ed hanno discusso separatamente e con vivacità il problema. I gruppi si sono successivamente riuniti e per ciascuno di essi un insegnante ha esposto i risultati della discussione. Il convegno si è chiuso con alcune brevi precisazioni del Direttore didattico.

Il 22 marzo, nel pomeriggio, è stata rappresentata all'Asquini, dagli studenti dell'Istituto Magistrale «C. Percoto», una rivista che ha avuto lusinghiero successo di pubblico e di consensi. Dopo lo spettacolo il pubblico, in misura di circa 100 persone, è stato invitato ad un «tè» offerto dagli studenti. La cordialità è stata viva. Il prof. Ribezzi con brevi parole ha auspicato un sempre più stretto legame tra scuola e famiglia. Ha chiuso l'amichevole riunione il saluto dell'ispettore Angelo Zanello.

Il giorno 4 maggio il Centro pedagogico «Val Natisone» ha organizzato un convegno didattico a Gagliano. Erano presenti il presidente del Centro prof. Ciro Romano, l'ispettore Angelo Zanello, il prof. Passora e i Direttori didattici di Nimis e Cividale. Ospite il maestro Bertolini di Codroipo. Nella mattinata si è proceduto all'esame di un esperimento effettuato in una seconda classe, nel pomeriggio gli intervenuti hanno osservato una nuova forma di organizzazione del Centro di lettura.

Il bollettino della Federazione Italiana contro la tubercolosi, pubblica l'elenco delle scuole che si sono particolarmente distinte nella precedente campagna antitubercolare e cioè la scuola elem. «Dante Alighieri» di Tarvisio, le scuole del 2.º circolo didattico di Udine, la Direzione didattica di Meduno e la scuola elementare di Magnano in Riviera. Un premio è stato assegnato al direttore didattico Alberto Bettio, all'alunna Cecilia Danieli del 1.º circolo di Udine, a Massimiliano Cassan della Direzione didattica di Meduno e ad Ugo Miotti della direzione didattica di Tarcento. Tra le scuole segnalate quelle dei circoli di Pasiano, di Udine 1.º e di Tarcento. A dirigenti insegnanti ed alunni i nostri rallegramenti.

SEGNALAZIONI LIBRARIE

ARMANDO BENFENATI - *Psicologia e pedagogia degli anormali* - (Soc. Ed. Siciliana, Mazara, 1952, pag. 270, L. 1000).

Il Benfenati consapevole dell'importanza della conoscenza della natura psico-fisica del fanciullo nell'opera educativa in generale, ci presenta in questo volume un quadro generale, ma completo, della problematica riguardante la rieducazione dell'anormale: individuo menomato che deve essere posto in condizioni di non nuocere agli altri e possibilmente di provvedere a se stesso e alla comunità. Precisa che l'anormale « sarebbe meglio chiamarlo inadattato » in quanto « si pone lo sguardo soprattutto sul fenomeno dell'inserimento dell'individuo nella vita sociale » (pag. 16), l'Autore, mosso da un vivo senso umano, rigetta la soluzione spenceriana della selezione naturale, taluni procedimenti dell'eugenica e l'assolutezza del mendelismo.

Le varie indicazioni molto generali di carattere psichiatrico e neuro-psichiatrica e le nozioni più specifiche di carattere psicologico, sociologico e antropologico, di cui è intessuto il testo, orientando l'insegnante intorno alle varie situazioni che i casi particolari degli alunni gli mettono innanzi, gli offrono non solo la possibilità di una conoscenza medico-psicologica del fanciullo minorato, ma anche di una comprensione più profonda del fanciullo normale.

Infatti certi principi dell'educazione degli anormali « sono particolarmente indicati a stimolare certe attitudini non pienamente sveglie e taluni processi non sempre sciolti e spediti: attenzione, volontà, sforzo, sensazioni, percezione, ecc. » (pag. 11).

Questo ci sembra il *leit-motiv* del volume, che prende valore dalle seguenti considerazioni:

a) Nelle scuole comuni si trovano spesso dei ragazzi anormali o per lievi deficienze somatopsichiche o perchè « ragazzi difficili » (Cfr. Zulliger, *I ragazzi difficili*; Neill, *Il fanciullo difficile*).

b) Lo studio dei deficienti e la pratica della loro rieducazione può arricchire la pedagogia di nuovi metodi (Cfr. Montessori, Decroly).

c) E' necessario essere informati sulla sintomatologia delle varie anomalie e sulle loro cause in modo che, al loro primo insorgere, si possa richiedere l'intervento di specialisti (medico, psicologo), per evitare, così, casi di irrecuperabilità.

Al breve cenno storico in cui vengono messi in luce gli studi, le esperienze e le opere, diretti alla tutela del minore, al rinnovamento ed al perfezionamento degli istituti e delle scuole esistenti in quasi tutti i paesi civili (Spagna, Francia, Svizzera, Paesi Scandinavi, Paesi Bassi, Austria, Inghilterra, Stati Uniti, Italia ecc.), segue una classificazione dei vari tipi di anormali (inadattati fisicamente, inadattati di intelligenza normale, inadattati per arresto o per insufficienza intellettuale, inadattati per malvagità, perversione, criminalità e delinquenza) con considerazioni precise sul carattere dell'anomalia e sulla sua terapia. Terapia che, secondo il Benfenati, ha bisogno dell'attività coordinata del psichiatra, del psicologo e del pedagogo, perchè la conoscenza del soggetto, la selezione, il processo emendativo sono sempre un lavoro di gruppo, sono sempre frutto di collaborazione.

Ne deriva quindi la necessità di un organo centrale di studio e di organizzazione, per coordinare e dirigere il lavoro dei Consultori medico-psichico-pedagogici, degli Istituti di psicologia e dei laboratori di psicotecnica, che hanno il compito di elaborare le tecniche di valutazione più in uso e più comunemente

accettate nella prassi emendativa, di cui l'autore ne illustra alcune (scala metrica dell'intelligenza Binet - Simon nella revisione del Terman, scala metrica per la valutazione della motricità di N. O. Ozeretzkj, testi proiettivi ecc.).

Interessanti si presentano gli ultimi quattro capitoli, che mostrano come può essere condotto un processo emendativo, dando consigli pratici di educazione fisica, di educazione dei sensi, di educazione morale e intellettuale.

Ampia, ricca, ben scelta la bibliografia, comprendente le maggiori e più conosciute opere straniere e italiane sull'argomento.

In complesso il volume è un ottimo strumento di lavoro e di consultazione per gl'insegnanti che, consci dei nefasti effetti lasciati dalla guerra e dei notevoli disturbi psichici causati dalla vita moderna, vogliono dedicarsi alla missione difficile e delicata del ricupero dei fanciulli minorati.

(A. Minin)

GRAZIANO GRAZIUSI - *Introduzione alla pedagogia* - (La Nuova Italia - Editrice - Firenze - Pag. 138, L. 500).

«L'educazione non è più da concepire come redenzione ma come formazione naturale dell'uomo» e la prima conseguenza di ciò è che l'educatore deve rinunciare alla pretesa di imporre una sua volontà e di correggere la natura spontanea degli individui ai quali si rivolge (pag. 5-7). E' questo il punto di vista dal quale l'Autore si mette nel tentativo di attribuire alla pedagogia dei suoi compiti particolari che la distinguano nettamente dalle altre scienze. Egli scopre «le fonti della personalità umana non nel pensare o nell'agire, ma in quella forza che conferisce individualità ad ogni manifestazione dello spirito (pag. 62)... e che si identifica col sentimento e in genere con l'attività sentimentale» (pag. 92). La pedagogia quindi, non ha per oggetto la conquista della vita etica, ma la formazione della personalità in quanto la studia nel suo processo quale effettivamente esso è e non quale dovrebbe essere (pag. 93). Non quindi secondo il medioevale schema dell'imposizione di un dogma, di una teoria, al palpito dell'esistenza, schema che riduce la cultura ad «arida elucubrazione cerebrale» (pag. 100) ma badando che tra vita e cultura ci sia «un continuo ed attivo ricambio, che l'attività intellettuale sia alimentata dalle esperienze dell'esistenza». Particolarmente interessanti i capitoli che trattano del rapporto tra Pedagogia ed etica, sentimento, filosofia, psicologia e didattica.

(Mauro Mauri)

Unione contro l'analfabetismo - L'educazione degli adulti - (La Nuova Italia - Firenze - Pag. XII-192, L. 700).

Il volume riporta in parte i lavori del Primo Convegno di Studi sull'Educazione degli Adulti indetto dall'Unione per la Lotta contro l'Analfabetismo, e chiarisce agli occhi degli sprovveduti il particolare e grave problema delle moderne democrazie; la necessità cioè di portare ad un se pur minimo anche indispensabile livello culturale grandi strati della popolazione che o per non saper nè leggere nè scrivere o per avere, dopo abbandonate le scuole, dimenticato quanto avevano imparato, producono effetti negativi sulla funzionalità della vita sociale. Vi sono riportati i discorsi inaugurali di Saverio Nitti e di Carlo Vischia, «Il problema dell'educazione degli adulti in Italia» di Salvatore Valitutti, «L'educazione degli adulti e la lotta contro l'analfabetismo nell'Italia Meridionale» di Anna Lorenzetto, «L'A.N.I.M. e l'educazione degli adulti» di Giuseppe Isnardi, sei interessantissime relazioni sul funzionamento di Centri di cultura popolare nell'Italia Meridionale e infine «La cultura in Francia»

di Jean Guehenno, « L'Educazione degli adulti in Inghilterra » di Ross D. Waller, « L'Educazione per gli adulti negli Stati Uniti d'America » di F. G. Friedmann, « L'Educazione degli adulti in Svezia » di Sven Gunnard. La lettura del volume è particolarmente consigliabile a quegli insegnanti che dirigono Centri di lettura, Corsi di cultura popolare e classi post-elementari in quanto, specie nelle relazioni sul funzionamento dei centri, troveranno preziosi suggerimenti pratici.

(Mauro Mauri)

AUTORI VARI - *I dieci comandamenti* - (Edizioni della Radio Italiana, Torino, L. 350).

E' quasi superfluo sottolineare perchè la RAI ebbe a scegliere, nel 1952, i dieci comandamenti come tema del quaresimale radiofonico, come è quasi superfluo lodare le Edizioni della Radio italiana per aver voluto raccogliere quel ciclo in uno dei suoi sobri ed eleganti volumi. Piuttosto, quel che merita di esser sottolineato è il fatto che i dieci « quaresimalisti » (uno per comandamento) siano stati scelti, con oculato criterio, fra religiosi e giuristi, fra uomini politici e scrittori: è una formula, questa, che dà alle pagine — così come lo dette al ciclo radiofonico — un tono vario e mosso, che va dalla rigorosa impostazione critica alla prosa d'arte, alla buona letteratura (all'« elzeviro », si sarebbe tentati di dire). Da Giuseppe De Luca a Salvatore Garofalo, da Pietro Barbieri ad Antonio Baldini, da Raimondo Spiazzi a Francesco Carnelutti, da Cornelio Fabro a Mario Ferrara, da Bonaventura Tecchi ad Arturo Carlo Jemolo, tutt'e dieci i « quaresimalisti », ecclesiastici o laici, hanno esaminato il decalogo alla luce del sentimento contemporaneo dell'uomo: e come può far meraviglia che tutti ne abbiamo riconosciuto la scottante attualità e la perenne vitalità? Il Sinai segna il luogo e il tempo dell'avvento del mondo morale; dal giorno del Sinai, in cui una nuova era ha avuto inizio nella storia dell'uomo (l'uomo nato alla luce nell'Eden è rinato alla luce nel Sinai), secoli e secoli sono trascorsi: colmi di conquiste e di rovine, di prodigi e di sciagure, di eventi felicissimi e luttuosi; ma la legge di Dio è rimasta immutata e immutabile lungo tutto l'arco di tempo segnato dal battito del cuore delle generazioni: e tale è destinata a durare sino a che l'ultimo uomo non abbandoni la terra prima del Giudizio: nella sua austera, lapidaria autenticità, in cui trovano sacra e solenne sanzione i sentimenti e i doveri degli uomini.

(Dino Menichini)

SILVIA RISOLO - *Il bigliettotaio di Leicester Square* - (Libreria editrice fiorentina, Firenze, 1953).

Nata a Trieste, dove ha trascorso la prima giovinezza, Silvia Risolo insegna da tre anni lingue classiche in un collegio femminile inglese, presso Londra; ed è a Londra che ha scritto i dodici racconti che, dal primo di essi, ha raccolto sotto il titolo de *Il bigliettotaio di Leicester Square*. Le figure di queste sobrie ed efficaci pagine, che testimoniano d'una rimarchevole sottigliezza di scavo nelle regioni dell'anima umana, si muovono — giusta un calzante giudizio di Bruno Cicognani — « nell'atmosfera di una Londra autentica, non di maniera, veduta e rappresentata ogni volta come se scoperta allora »: è una Londra, quella della Risolo, che non resta da sfondo alle vicende dei personaggi, ma diventa essa stessa protagonista di centro di tutti i racconti, in cui drammi reali e presunti, problemi futili e importantissimi si impostano, svolgono e risolvono con un « crescendo » che, nella maggioranza dei casi, approda a una amara visione della vita. E' il caso di Peter Ross, il silenzioso bigliettotaio

della stazione sotterranea di Leicester Square che, nella ridda delle voci e dei passi che s'affollano dinanzi al suo gabbiotto di vetro e di acciaio, porta chiuso il dolore per la moglie morta; è il caso del giovane Johnny che ha militato nella Legione Straniera e ritrova la sua città popolata di gente inquieta, infelice, sofferente senza motivo: una Londra amata ma che gli si fa estranea e incomprensibile, tanto da costringerlo a fuggire da Susan e da London Bridge, il brutto e fuliginoso ponte (eppure a lui così caro) su cui ha incontrato la sua ragazza... Dodici racconti ben costruiti, in uno stile rapido e secco, che si affidano durevolmente alla memoria e ci danno esatta l'immagine dei taciuti disagi e dei segreti drammi che agitano il cuore dell'uomo contemporaneo.

(Dino Menichini)

Inchiesta sulla «terza pagina» a cura di ENRICO FALQUI - (Edizioni Radio Italiana, 1953 - L. 450).

Condotta da uno dei nostri critici letterari più intelligenti e «vivi» questa «Inchiesta» vale ad illuminare - attraverso le risposte degli scrittori, e dei giornalisti migliori d'Italia - i rapporti che intercorrono tra giornalismo e letteratura, ed è nel tempo stesso una esauriente storia del giornalismo di tutto il mondo. La «terza pagina» è una gloria tipicamente italiana: ha subito, naturalmente, nel corso degli anni (degli ultimi, soprattutto), varianti ed aggiornamenti, senza mai rinunciare tuttavia - almeno nei suoi esempi più illustri - al proprio compito di servire tanto alle esigenze della «informazione» quanto della «formazione» del lettore. Del resto, molti sono i libri degli scrittori contemporanei risultanti dalla raccolta di «elzeviri» apparsi la prima volta ad aprire la pagina numero tre d'un quotidiano: si pensi a Barilli, a G. B. Angioletti (e vorrei appuntare, qui, il nome d'uno scrittore scomparso troppo presto dall'orizzonte delle patrie lettere: Dino Garrone, i cui elzeviri avrebbero visto luce raccolti in volume a qualche anno di distanza dalla morte sotto il titolo di «Sorriso degli Etruschi» nelle edizioni di Bompiani), per non parlare dei saggi di Pancrazi o dei «servizi» di Cecchi (vedi «America amara»). Una «inchiesta» ricchissima d'interesse, a cui gli scrittori che vi hanno partecipato hanno recato il contributo delle loro esperienze ed idee: rispettabilissime tutte, e che Falqui pazientemente ha coordinato e commentato portandovi tutta la sua diligenza e la sua acutezza di studioso e di critico.

(Dino Menichini)

DANILO DOLCI: *Fare presto (e bene) perchè si muore* - (Edizione De Silva Torino, L. 550).

Storie di bambini che muoiono di fame, di famiglie che alloggiano nella più desolante promiscuità (non solo maschi e femmine, ma anche animali), della disoccupazione quale flagello sociale, di uomini che guadagnano 50 (diconsi cinquanta) lire al giorno, dell'ignoranza massiccia e dell'analfabetismo radicato, ne avevamo sentite. Credevamo e speravamo che fossero fatti che non ci riguardassero. Invece ci riguardano. Che direste, egregi colleghi, di un bambino che vi risolve un problema così: Un cartolaio à comperato una cartolina a lire 30, dopo ne à comprato altre 5. Quanto à speso il cartolaio? (sic). Soluzione (dopo vari tentativi il bambino (ma à dodici anni) si decide di risolvere così): $1 + 5 = 6$; $30 \times 6 = 120$. Risposta: Il cartolaio à speso L. 6. Cartoline à speso L. 120. Il problema il ragazzo se lo era dato da solo. Ma soluzioni di questo genere sono molte.

Sono fatti che ci riguardano da vicino poichè accadono a Trappeto (provincia di Palermo). Li descrive Danilo Dolci che a Trappeto svolge vera opera

di missionario laico, tentando di costruire l'asilo per i bambini, di educarli, di dare lavoro agli uomini.

«Fare presto (e bene) perchè si muore» è un libro che ogni maestro dovrebbe leggere perchè non basta conoscere l'Italia dei monumenti, delle glorie antiche e se volete moderne, ma anche l'Italia misera, l'Italia da redimere.

Non è un libro di pedagogia, ma profondamente, dolorosamente educativo, è un libro di ambiente. Più che la storia di Danilo, che per richiamare l'attenzione delle autorità distratte sulla miseria e la fame di Trappeto, digiunò per otto giorni e non la smise prima di avere gli aiuti più urgenti, è la storia di una plaga della nostra patria, del dramma di nostri fratelli costretti all'indigenza, all'inoperosità, alle malattie.

Il libro è un documento e un atto di accusa dentro la società italiana e un appello agli uomini di buona volontà.

L'esperienza sociale di Danilo Dolci a Trappeto è una testimonianza di quel che va fatto per avviare a soluzione l'angoscioso problema del Mezzogiorno.

Egli denuncia problemi che bisogna conoscere, non solo per interesse intellettuale, ma come fatti che impegnano la nostra moralità personale e collettiva, che ci impongono di intervenire personalmente. Chi vuol fare qualcosa scriva a Danilo Dolci - Trappeto (Palermo): egli risponde a tutti.

Collega leggi il libro di Danilo Dolci: ti rivelerà situazione e problemi che forse ignori, ti chiederà azione per chi soffre e non a neppure la forza di sperare.

Danilo Dolci, triestino, ha raggiunto Trappeto per un bisogno dell'anima, per fare intensamente il suo dovere di uomo e di cittadino. Non abbandoniamolo, non lasciamolo solo.

(Agostino Picot)

«Puer» - Rivista bimestrale di studi sul fanciullo - Anno IV, n. 3 - L. 200 - (Firenze - Casella postale 592).

Rivista eminentemente pratica molto conosciuta in Italia e diretta da Vasco Pisani. Riporta articoli di R. Coen su «Schedario e biblioteca di lavoro», di Pisani sul «Disegno come mezzo di valutazione della personalità infantile», articoli di vari autori sulla letteratura infantile, un'inchiesta interessantissima sui compiti a casa e uno scritto di Mario Mencarelli sul «Metodo globale in prima elementare». Lo consigliamo vivamente a tutti coloro che si interessano della scuola «attiva» e in particolare ai problemi psicologici inerenti.

«Scuola e famiglia», organo del Circolo Magistrale di Cultura di Gemona del Friuli - n. 5, anno II.

Gli insegnanti di Gemona hanno affrontato con serietà di propositi il difficile problema dei rapporti tra scuola e famiglia pubblicando un giornale che riporta le voci loro e dei genitori e ne rende pubblico il dialogo. Folte e varie le rubriche: *conosciamo il fanciullo* - *note volgarizzate di psicologia* - *il pensiero dei grandi educatori* - *nota igienica* - *l'angolo dei genitori* - *per la casa* - *lettere dall'estero* - *la pagina del fanciullo*. La pubblicazione viene diffusa nelle famiglie e seguita da tutti con particolare amore tanto che ci pare di poterla citare come esempio di quanto possano la passione educativa e lo spirito di collaborazione.

RESPONSABILE: MAURO MAURI

Tip. G. B. Doretti - Udine